

Andreia Vanessa Leal Silva

**“Se for sempre o professor a falar nós adormecemos...”
Ouvir as vozes dos alunos para ensinar História e Geografia
no 3ºCiclo do Ensino Básico**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino em História e Geografia no
3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário orientado pelo Professor Doutor Luís
Alberto Marques Alves

Coorientado pela Professora Doutora Maria Felisbela de Sousa Martins
Orientadores de Estágio Dr.^a Maria Salomé Fernandes Ribeiro e Dr. Francisco Loureiro
Silva

Supervisor de Estágio Professora Doutora Maria Felisbela de Sousa Martins
Supervisor de Estágio Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.

Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.

Chegamos? Não chegamos?
– Partimos. Vamos. Somos.

(Sebastião da Gama, “O Sonho”)

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida:

Ao meu avô António Leal;

À minha avó Graça Monteiro;

Ao meu pai;

À minha mãe;

Ao meu irmão Bruno;

Ao Adriano Gouveia.

Por todo o apoio que me prestaram ao longo da minha Odisseia académica.

Agradeço-vos com todo o meu coração.

Agradecimentos

Para que este relatório de mestrado agora apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto fosse elaborado foi necessário muito mais que vontade e ambição. Porém, da minha parte, seria demasiado pretensioso considera-lo uma lida solitária. Este relatório é fruto de um trabalho em conjunto e o presente texto serve para agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste relatório. Assim, considero justo e essencial agradecer a todas as instituições e pessoas que se revelaram verdadeiros pilares para a concretização deste projeto.

Antes de mais começo por agradecer aos meus pais e irmão bem como a toda a família por terem ajudado a moldar a pessoa que eu sou hoje, mas também por todo o carinho e auxílio que me prestaram. Por isto, por tudo, é, e sempre será, uma vitória nossa.

Em segundo lugar, um sentido e sincero *obrigado* ao Adriano Gouveia, por toda a paciência e confiança que demonstrou em mim, por me incentivar a fazer mais e melhor, fazendo-me vencer todos os medos e obstáculos que me podiam assombrar. Foste e és um grande apoio, um porto seguro, e vejo-te como um exemplo de pessoa pelo caráter, bondade e altruísmo que demonstras em qualquer situação. *Obrigado* por teres tornado este caminho menos difícil e ajudares a encerrar este percurso da melhor forma.

Aos meus amigos de sempre e aos meus amigos da faculdade, um enorme *obrigado*, em especial à Carla Patrícia, à Andreia Pinho, à Bruna Filipa Sousa, à Sara Feiteira, à Liliana Caetano, à Ana Fonseca, à Cláudia Nóbrega, ao Paulo Castro Mendes e ao Cristiano Ferreira, por serem verdadeiros amigos.

Agradeço igualmente à Escola Nicolau Nasoni e à sua comunidade pela aceitação, empenho e atenção prestada ao longo deste projeto de investigação. Um especial agradecimento aos alunos do 9ºA que foram sem dúvida a minha turma, pois ajudaram-me a concretizar o meu projeto. Às minhas colegas de estágio Joana Sá e Ana Carvalho, a elas devo um *obrigado*, pela paciência, atenção, apoio e sinceridade de muitas críticas. Agradeço também aos meus orientadores cooperantes, professora Salomé Ribeiro e professor Francisco Silva, pela partilha da experiência, conselhos e paciência, mas sobretudo, por acreditarem em mim e nas minhas capacidades e habilidades pedagógicas.

Por último, mas não menos importante, aos orientadores deste trabalho, à Professora Doutora Felisbela Martins e ao Professor Luís Alberto Alves pela disponibilidade, dedicação e por todos os conselhos prestados no decorrer deste projeto,

sempre com a intenção de ver este projeto melhorado. Um sentido *obrigado* também à Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro pelo aconselhamento, disponibilidade e carinho com que sempre me recebia.

Resumo

A nossa investigação centrou-se no estudo do Método Construtivista utilizado nas aulas de História e Geografia. A escolha do método a utilizar por um professor no processo ensino-aprendizagem revela-se fundamental, mas para que se consiga optar pela utilização de um método em detrimento de outro ou ir alternando um e outro, devemos ter em atenção uma série de aspetos, sobretudo no que ao público-alvo diz respeito. Portanto, devemos entender quais as aulas que este prefere, onde sente mais dificuldades de aprendizagem e onde obtém melhores resultados.

No enquadramento teórico apresentamos uma definição de Método Construtivista, método tradicional, fazemos o enquadramento histórico de ambos e exploramos as vantagens e as limitações com as quais nos podemos defrontar ao optar por um dos métodos referidos. Para além disto, em ambos os casos falamos do papel da escola, dos conteúdos de ensino, do processo e dos momentos didáticos, da relação do professor-aluno e dos seus papéis e da avaliação.

Na metodologia do estudo empírico contextualizamos o estudo de caso (escola e amostra) que se inseriu no âmbito do estágio pedagógico realizado no ano letivo de 2014/2015 nas áreas disciplinares de História e Geografia, na Escola Básica Nicolau Nasoni (Contumil-Porto).

Os dados recolhidos para a nossa investigação tinham por base a análise dos resultados obtidos nas fichas de avaliação realizadas após a lecionação de aulas construtivistas em História e Geografia. Para além dos dados fornecidos através desses resultados, a nossa investigação tinha outro objetivo primordial: ouvir as vozes dos alunos e para isso, após as aulas de Geografia, foram realizadas entrevistas individuais aos catorze alunos que constituíram a nossa amostra e, após as aulas de História repetimos o mesmo processo.

Palavras-chave: Didática; História; Geografia; Método expositivo, Método Construtivista, Processo de ensino- aprendizagem.

Abstract

Our investigation focused in the study of the Constructivist method used in History and Geography classes.

The choice of the method to be used by a teacher in the teaching-learning process is of paramount importance. However, a number of issues must be considered before choosing one method to the detriment of another, or even alternating one method with another, before targeting the public.

Therefore, we ought to understand which lessons the public prefer, which are more challenging, and which are generating better results.

Our theoretic framework presents a definition of the constructivist method, the traditional method, where we discuss their historic framework and explore its advantages and its limitations, from which we can choose one of the referred methods.

Furthermore, in both cases we discuss the role of school, and the role of the basics of teaching-learning, as well as the didactic processes, the teacher-pupil relation, and their assessing role.

Our empirical study discusses case study (School-showcase) which was used for the year 2014/15 in the disciplines of History and Geography, at Escola Básica Nicolau Nasoni (Contumil- Porto),

Our research was based on data analysed from results obtained from testing records following constructivist lessons in History and Geography.

The spirit of our investigation went beyond the data presented, it had a primordial objective; to listen to the voices of the students. To that end, we interviewed fourteen pupils, our sample population, straight after Geography and History classes.

Key words: Didactics; Education; History; Geography; Expositie method; Construtivist method; Teaching and learning process.

Sumário

Sumário.....	8
Índice de mapas e figuras.....	12
Índice de quadros.....	13
Lista de Acrónimos.....	15
Introdução	16
Capítulo I: Enquadramento teórico	18
1. Ensinar: de que se trata?.....	18
2. Aprender: de que se trata?.....	19
3. O construtivismo	19
3.1. O construtivismo: das raízes da escola à atualidade.....	21
4. Jean Piaget e Lev Vygotsky: dois percursores das teorias do desenvolvimento cognitivo ..	24
5. O Método Construtivista na sala de aula: o papel do professor e do aluno.....	26
6. As aulas de História e de Geografia: o Método Construtivista	29
7. Limites e potencialidades da utilização do Método Construtivista	30
Capítulo II: Metodologia do estudo empírico	35
1. Objetivo e âmbito da Investigação	35
2. Caracterização do Estudo de Caso	36
3. Seleção e caracterização da amostra	39
4. Instrumentos e procedimentos da recolha de dados	41
4.1. O inquérito por entrevista.....	41
4.2. A análise de conteúdo	43
Capítulo III: Trabalho desenvolvido nas aulas de História e Geografia	47
1. Fundamentação.....	47
2. Processo e materiais didáticos utilizados	48
3. Descrição das atividades propostas nas aulas (Geografia)	49
3.1. Descrição da aula de imagens fixas.....	49
3.2. Descrição da aula de imagens em movimento	52
3.3. Descrição da aula de trabalho de grupo.....	55

3.4. Descrição da aula do debate	57
4. Descrição das atividades propostas nas aulas (História)	59
4.1. Descrição da aula de imagens fixas e em movimento.....	59
4.2. Descrição da aula do trabalho de grupo	60
4.3. Descrição da aula de análise de documentos escritos	60
Capítulo IV: Apresentação, análise e discussão dos resultados	62
1. Fase de diagnóstico	62
2. Os resultados dos inquéritos por entrevista.....	63
2.1. Os alunos desenvolvem a aprendizagem de forma mais autónoma	63
3. Os recursos didáticos preferidos.....	67
3.1. A aula de Geografia que os alunos mais gostaram.....	67
3.2. A aula de História que os alunos mais gostaram.....	71
4. As aulas em que os alunos mais aprenderam	74
4.1. A aula de Geografia em que os alunos mais aprenderam.....	75
4.2. A aula de História em que os alunos mais aprenderam.....	77
5. As aulas em que os alunos menos aprenderam	80
5.1. Aula de Geografia em que os alunos menos aprenderam.....	80
5.2. Aula de História em que os alunos menos aprenderam.....	83
6. Aprendizagens novas.....	85
6.1. Aprendizagens obtidas nas aulas de Geografia	85
6.2. Aprendizagens obtidas nas aulas de História	87
7. Os alunos gostam das aulas de História e de Geografia?	89
8. Se os alunos fossem os professores.....	92
9. A ficha de avaliação de História e de Geografia	96
Considerações finais.....	98
Referências bibliográficas.....	101
Anexos.....	105
Anexo 1. Imagens utilizadas na aula de imagens fixas da disciplina de Geografia.....	106
Anexo 2. Guião facultado aos alunos na aula de trabalho de grupo na disciplina de Geografia.....	108
Anexo 3. Guião facultado aos alunos na aula do debate	114

Anexo 4. Imagens e vídeos utilizados na aula de imagens fixas e em movimento na disciplina de História.....	131
Anexo 5. Exemplar do pedido de autorização fornecido aos encarregados de educação para gravar a entrevista de geografia.....	134
Anexo 7. Exemplar do Inquérito por Entrevista realizado com os alunos relativa às aulas de Geografia.....	135
Anexo 8. Exemplar do Inquérito por Entrevista realizado com os alunos relativa às aulas de História.....	136
Anexo 9. Transcrição das respostas dos alunos à questão 2.1. da entrevista de Geografia.....	137
Anexo 10. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 2.1. da entrevista de Geografia.....	139
Anexo 11. Transcrição das respostas dos alunos à questão 3.1. da entrevista de Geografia.....	141
Anexo 12. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 3.1. da entrevista de Geografia.....	142
Anexo 13. Transcrição das respostas dos alunos à questão 4.1. da entrevista de Geografia.....	144
Anexo 14. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 4.1. da entrevista de Geografia.....	145
Anexo 15. Transcrição das respostas dos alunos à questão 5.1. da entrevista de Geografia.....	147
Anexo 16. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 5.1. da entrevista de Geografia.....	148
Anexo 17. Transcrição das respostas dos alunos à questão 6 da entrevista de Geografia.....	149
Anexo 18. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 6 da entrevista de Geografia..	150
Anexo 19. Transcrição das respostas dos alunos à questão 7 da entrevista de Geografia.....	152
Anexo 20. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 7 das entrevistas de Geografia	153
Anexo 21. Transcrição das respostas dos alunos à questão 8 da entrevista de Geografia.....	154
Anexo 22. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 8 da entrevista de Geografia..	155
Anexo 23. Transcrição das respostas dos alunos à questão 9 da entrevista de Geografia.....	156
Anexo 24. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 9 da entrevista de Geografia..	157
Anexo 25. Transcrição das respostas dos alunos à questão 2.1 da entrevista de História.....	158
Anexo 26. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 2.1 da entrevista de História..	160
Anexo 27. Transcrição das respostas dos alunos à questão 3.1 da entrevista de História.....	162

Anexo 28. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 3.1 da entrevista de História..	163
Anexo 29. Transcrição das respostas dos alunos à questão 4.1 da entrevista de História.....	165
Anexo 30. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 4.1 da entrevista de História..	166
Anexo 31. Transcrição das respostas dos alunos à questão 5.1 da entrevista de História.....	168
Anexo 32. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 5.1 da entrevista de História..	169
Anexo 33. Transcrição das respostas dos alunos à questão 6 da entrevista de História.....	170
Anexo 34. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 6 da entrevista de História.....	171
Anexo 35. Transcrição das respostas dos alunos à questão 7 da entrevista de História.....	173
Anexo 36. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 7 da entrevista de História.....	174
Anexo 37. Transcrição das respostas dos alunos à questão 8 da entrevista de História.....	176
Anexo 38. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 8 da entrevista de História.....	177
Anexo 39. Transcrição das respostas dos alunos à questão 9 da entrevista de História.....	179
Anexo 40. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 9 da entrevista de História.....	180

Índice de mapas e figuras

Mapa 1. – Localização da Escola E.B. 2,3 Nicolau Nasoni.....	37
Figura 1. – Exemplar da codificação da análise de conteúdo das entrevistas de Geografia e de História.....	45
Figura 2. – Excerto exemplificativo da codificação da análise de conteúdo da primeira questão “aberta” de Geografia.....	46
Figura 3. – Exemplar dos dados fornecidos ao grupo I.....	51
Figura 4. – Exemplar dos mapas fornecidos ao grupo I.....	51
Figura 5. – Trabalho desenvolvido pelo grupo I.....	52
Figura 6. – Exemplar das notícias facultadas aos alunos do grupo II.....	54
Figura 7. – Exemplar do <i>cartoon</i> facultado aos alunos na aula do trabalho de grupo.....	56
Figura 8. – Exemplos dos mapas facultados aos alunos.....	56
Figura 9. – Exemplo da imagem e da análise realizada pelos alunos.....	59
Figura 10. – Exemplo da síntese feita pelos alunos.....	59
Figura 11. – Dados estatísticos referentes às respostas à questão 3 do inquérito por entrevista da disciplina de Geografia.....	67
Figura 12. - Dados estatísticos referentes às respostas à questão 3 do inquérito por entrevista da disciplina de História.....	71
Figura 13. – Valores absolutos da análise das respostas à questão 4 do inquérito por entrevista de Geografia.....	75
Figura 14. – Valores absolutos da análise das respostas à questão 4 do inquérito por entrevista de História.....	78
Figura 15. – Valores absolutos da análise das respostas à questão 5 do inquérito por entrevista de Geografia.....	81
Figura 16. – Valores absolutos da análise das respostas à questão 5 do inquérito por entrevista de História.....	83

Índice de quadros

Quadro 1. - Número de casos válidos para o estudo.....	40
Quadro 2. - Tabela referente aos limites e potencialidades do Inquérito por Entrevista.....	42
Quadro 3. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias da pergunta 2.1 da entrevista de Geografia.....	64
Quadro 4. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 2.1 da entrevista de História.....	65
Quadro 5. – Grelha da análise de conteúdo da questão 3.1.....	68
Quadro 6. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 3.1 da entrevista de Geografia.....	68
Quadro 7. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respetivas subcategorias, alusivas à questão 3.1 da entrevista de Geografia.....	70
Quadro 8. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria C e respetivas subcategorias, alusivas à questão 3.1 da entrevista de Geografia.....	70
Quadro 9. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 3.1 da entrevista de História.....	72
Quadro 10. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respetivas subcategorias, alusivas à questão 3.1 da entrevista de História.....	73
Quadro 11. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria C e respetivas subcategorias, alusivas à questão 3.1 da entrevista de História.....	74
Quadro 12. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de Geografia.....	76
Quadro 13. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respetivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de Geografia.....	76
Quadro 14. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria C e respetivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de Geografia.....	77
Quadro 15. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de História.....	78
Quadro 16. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respetivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de História.....	79
Quadro 17. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria C e respetivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de História.....	80
Quadro 18. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 5.1 da entrevista de Geografia.....	81
Quadro 19. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respetivas subcategorias, alusivas à questão 5.1 da entrevista de Geografia.....	82

Quadro 20. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria C e respetivas subcategorias, alusivas à questão 5.1 da entrevista de Geografia.....	83
Quadro 21. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 5.1 da entrevista de História.....	84
Quadro 22. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria C e respetivas subcategorias, alusivas à questão 5.1 da entrevista de História.....	85
Quadro 23. – Grelha da análise de conteúdo da questão 6 da entrevista de Geografia.....	86
Quadro 24. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 6 da entrevista de Geografia.....	86
Quadro 25. – Grelha da análise de conteúdo da questão 6 da entrevista de História.....	88
Quadro 26. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 6 da entrevista de História.....	88
Quadro 27. – Grelha da análise de conteúdo da questão 6 da entrevista de Geografia.....	89
Quadro 28. - Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 7 da entrevista de Geografia.....	90
Quadro 29. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respetivas subcategorias, alusivas à questão 7 da entrevista de Geografia.....	90
Quadro 30. – Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 7 da entrevista de História.....	91
Quadro 31. – Grelha da análise de conteúdo da questão 8 da entrevista de Geografia.....	92
Quadro 32. – Grelha da análise de conteúdo da questão 8 da entrevista de História.....	92
Quadro 33. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 8 da entrevista de Geografia.....	93
Quadro 34. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 8 da entrevista de História.....	93
Quadro 35. – Grelha da análise de conteúdo da questão 9 da entrevista de Geografia.....	94
Quadro 36. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 9 da entrevista de Geografia.....	94
Quadro 37. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respetivas subcategorias, alusivas à questão 9 da entrevista de Geografia.....	95
Quadro 38. Grelha da análise de conteúdo da questão 9 da entrevista de História.....	95
Quadro 39. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 9 da entrevista de História.....	95

Lista de acrónimos

AC – Análise de conteúdo

AEAN – Agrupamento de Escolas António Nobre

EB 2,3 – Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico

CD-ROM- Compact Disc - Read Only Memory

CR – Construtivismo Radical

DVD-ROM- Digital Versatile Disc - Read-Only Memory

EUA- Estados Unidos da América

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PES – Prática de Ensino Supervisionado

SO- Sistema Operativo

UR – Unidades de Registo

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

ZDP- Zona de Desenvolvimento Próximo

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido no contexto da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

No mundo contemporâneo, caracterizado por uma sociedade globalizada e de informação, onde tudo está em constante mudança, é requerido aos educadores das gerações vindouras que sejam reflexivos relativamente às experiências promotoras das aptidões dos alunos. Partindo deste pressuposto, a escolha do tema prendeu-se sobretudo com motivações pessoais.

O primeiro contacto com o “construtivismo” surgiu no primeiro ano de mestrado nas aulas de Didática de Geografia I, mas não nos despertou um interesse imediato, talvez por pensarmos que este método já estava suficientemente consolidado nas escolas. Evidentemente, enquanto alunos, já deixámos a escola há alguns anos e, desde então, muito mudou no mundo da educação.

Na escola muito mudou, mas nada se alterou profundamente. Enquanto professora estagiária, quando chegamos à escola, por um lado, ficamos surpreendidos com a forma tradicional com que os professores davam as aulas, onde havia um debitar constante de matéria, um uso excessivo do manual escolar e um persistente apelo à memorização. Por outro lado, ficamos ainda mais surpresos com o desinteresse demonstrado por um número considerável de alunos e também um certo desinteresse da escola, enquanto instituição face ao que esta tinha de melhor: os alunos.

Assistir a aulas, manter contacto com os alunos, estar na escola fez-nos perceber que a sala de aula não poderia continuar a ser aquele espaço anacrónico e com pouco interesse para as crianças, mas sobretudo para os jovens. Tornava-se necessário, deste modo, criar as condições necessárias à sua e à nossa realização.

Hoje, mais do que ontem, pretende-se que os alunos sejam ativos, autónomos, capazes de resolver problemas e produzir e transformar os conhecimentos. As metodologias tradicionais por si só encontram-se desajustadas face às novas exigências colocadas por este mundo, por esta sociedade. É urgente utilizar novos métodos de ensino nas escolas, novas estratégias e novos recursos didáticos que estimulem a atividade cognitiva, a consciência, a reflexão e o espírito crítico dos jovens.

A nossa experiência enquanto aluna e enquanto professora estagiária de História e Geografia do Ensino Básico e Secundário, aliada à reflexão relativa àquilo que a sociedade, o mercado de trabalho e a vida nos exigem, leva-nos a pensar que que é tempo de se criarem aulas que preparem os jovens de uma forma mais adequada para os desafios que vão enfrentar num futuro próximo. Os professores têm no nosso entender de deixar de centrar as aulas em si mesmos e passar as centrá-las nos seus alunos - “ao professor cabe, portanto a tarefa fundamental de criar nas suas aulas situações motivadoras, assentes nas atividades dos alunos (...)”. (Barca, 1995, p.340)

Assim, são objetivos da presente investigação:

1. Perceber o tipo de aulas que os alunos preferem, ouvindo, para isso, as suas próprias vozes.
2. Compreender se os alunos obtêm melhores resultados quando lhes são proporcionadas aulas construtivistas ou se, pelo contrário, obtêm melhores resultados depois de lhes serem lecionadas aulas expositivas.
3. Compreender se as aulas que os alunos preferem são aquelas onde obtêm melhores resultados.
4. Perceber, dentro das aulas construtivistas, o tipo de recursos didáticos com os quais os alunos aprendem mais facilmente e aqueles que lhes ocasionam mais dificuldades.

Para isto, o presente trabalho estrutura-se em quatro capítulos: o enquadramento teórico, a metodologia do estudo empírico, trabalho desenvolvido nas aulas de História e Geografia e apresentação, análise e discussão dos resultados.

O primeiro capítulo destina-se à apresentação dos referenciais teóricos que foram o ponto de partida desta investigação. Num primeiro ponto será apresentado o Método Construtivista, o seu enquadramento histórico, os seus limites, as suas potencialidades e far-se-á alusão ao papel que o aluno e o professor devem ter neste método.

No segundo capítulo apresentar-se-ão as fundamentações metodológicas. Aqui, proceder-se-á à caracterização da escola e da amostra e explicar-se-ão os instrumentos e procedimentos da recolha de dados.

No terceiro capítulo intitulado “Trabalho desenvolvido nas aulas de História e de Geografia” elaborar-se-á uma descrição das atividades desenvolvidas em cada uma das aulas construtivistas das disciplinas acima referidas.

No quarto e último capítulo serão apresentados, analisados e discutidos os dados referentes às perguntas fechadas e abertas das entrevistas realizadas após a leção de quatro aulas construtivistas na disciplina de Geografia e três na disciplina de História.

Por último, serão apresentadas as conclusões finais da nossa investigação, bem como as limitações encontradas e far-se-á alusão a algumas perspetivas de investigação futura dentro da problemática aqui retratada.

Capítulo I

Enquadramento teórico

Neste primeiro capítulo propomo-nos a clarificar o conceito de Método Construtivista, apesar de se revelar uma tarefa difícil, dadas as distintas aceções que diferentes autores lhe atribuem.

Teremos em consideração as principais características deste método, a sua evolução ao longo do tempo, as suas vantagens, as suas limitações e o papel que nele desempenham os professores e os alunos.

Para melhor justificar o que dissemos anteriormente começaremos por esclarecer o que significa ensinar e aprender, já que a forma como os professores ensinam e os alunos aprendem constitui a base da elaboração deste relatório.

1. Ensinar: de que se trata?

Para conseguirmos definir o conceito de ensinar fizemos uma breve passagem pelo dicionário da Língua Portuguesa de Houaiss.¹ Segundo este, ensinar é: “repassar ensinamentos sobre (algo) ou sobre como fazer algo” e ainda “dar lições (...) instruir, tornar algo familiar, (...) fazer ficar algo a saber.”

Os conceitos de ensinar e aprender estão intimamente ligados e podemos vê-los como partes integrantes da mesma moeda. Optamos por começar esta investigação esclarecendo o conceito de ensinar e aprender porque o modo como um professor interpreta estes conceitos condiciona imenso todo o trabalho que este desenvolve na sala de aula. A ideia de ensinar quando é encarada como a simples transmissão de conteúdos está, ou devia estar ultrapassada, pois ser professor, ensinar, significa abrir caminhos e para isso é necessário ter em conta quem se ensina, o que se ensina e para quê se ensina. Ensinar, segundo Stokrocki (1991,p.4), é “um processo que envolve indivíduos num diálogo constante, propiciando recursos temporais, materiais e informacionais para que se desenvolva a autoaprendizagem e a aprendizagem com os outros ou a partir de outros.” A esta opinião, Carr (1977, p.22) acrescenta que ensinar é: “fazer com que os alunos se comprometam num questionamento dialético de princípios fundamentais, desenvolvam estratégias de discussão de verdades estabelecidas.” Para além disto, o mesmo autor salienta a importância de fazer com que os alunos analisem os prós e os contras dos diversos argumentos e

¹ Antônio Houaiss (1915-1999) foi um intelectual brasileiro, descendente de imigrantes libaneses que cedo transcendeu o anonimato quando, aos dezasseis anos, foi convidado pelo professor e filólogo Ernesto Faria, para lecionar português. Foi professor, ministro da Cultura do Brasil, presidente da Academia Brasileira de Letras e dedicou grande parte da sua vida ao estudo da cultura e da Língua Portuguesa.

procurem a validação ou a contestação das suas hipóteses ou crenças e estabeleçam, deste modo, novas hipóteses fundamentadas pelas suas investigações.

Ensinar, além de se caracterizar como uma atividade que exige a cooperação entre professores e alunos, deve igualmente ser promovida a colaboração entre os próprios alunos para que numa atitude de partilha ensinem aos colegas aquilo que sabem melhor.

A escola do tempo em que vivemos deve adotar como seu grande lema ensinar, aprendendo, pois quando ensinamos aprendemos e vice-versa.

2. Aprender: de que se trata?

Ao procurarmos uma definição para o vocábulo aprender dirigimo-nos ao dicionário da Língua Portuguesa de Houaiss, que já nos tinha sido útil para encontrar a definição anterior. Segundo este, aprender é “adquirir conhecimento a partir do estudo; instruir-se, adquirir habilidade prática, ter melhor compreensão (de algo) especialmente pela intuição, sensibilidade ou exemplo”. No entanto, com base no dicionário Léxico: dicionário de português *online*, ainda podemos afirmar que aprender é “aperfeiçoar-se ou progredir”, “ficar competente ou apto em” e ainda “ficar-se eficiente ou capaz em alguma coisa de forma gradual”.

O vocábulo aprender deriva do latim *appendere* e utilizamo-lo com frequência no quotidiano para afirmarmos que se passou a entender algo que não se entendia antes.

Qual a melhor maneira de aprender um assunto? Depende do assunto. No entanto, não se pode confundir o “aprender” com o “decorar”, pois podemos decorar um conteúdo sem ter descoberto a sua utilidade. O ser humano tem maneiras muito peculiares de aprender.

Ao longo deste estudo, vamos centrar-nos sobretudo em duas formas de aprender: aprender por descoberta e aprender por reação. Assim, podemos definir a aprendizagem por descoberta como aquela onde o aluno descobre, com um certo grau de autonomia, novos conhecimentos. O aluno deixa de ser um agente passivo na sala de aula para desempenhar um papel ativo na transmissão dos conhecimentos. A aprendizagem deste pode ser mais ou menos autónoma, dado que o professor é, neste contexto, um facilitador, um coordenador ou um guia e não um mero transmissor de conteúdos temáticos. A aprendizagem por receção ocorre quando o aluno recebe os novos conhecimentos já prontos para que os assimile. O papel dos professores é transmitir conhecimentos. Este é o centro da aula e centra em si todo o ensino. Cumpre uma planificação rigorosa e um ensino dirigido, é capaz de fazer passar aos alunos as parcelas do conhecimento que constituem o essencial do programa de ensino.

3. O construtivismo

Para o conceito de construtivismo não há uma definição que seja universal e unanimemente aceite por todos os investigadores e educadores. Se entendermos seguir a linha de pensamento de Von

Glaserfeld (1995) podemos distinguir dois géneros de construtivismo: o radical e o trivial. No entanto, Martin Dougiamas (1998) acrescenta ao construtivismo radical e trivial o construtivismo social, o cultural e o construtivismo crítico. Porém, há autores como Joseph Novak que ainda fazem referência a outro tipo de construtivismo – o construtivismo humano (Novak, 1990). Em comum têm o facto de todos afirmarem que o sujeito constrói as suas próprias representações do mundo em função das suas experiências próprias.

De todas as formas do construtivismo aquele que mais críticas recebe é o denominado construtivismo radical. Este termo surgiu pela primeira vez na publicação de Glaserfeld e Smock (1974) intitulada *Epistemology and education: the implications of radical constructivism for knowledge acquisition*. Glaserfeld é o principal responsável pela amálgama de ideias que deu origem a esta nova corrente. Segundo Mazzoni e Castañon (2014), o construtivismo radical pode ser definido como “uma tese filosófica sobre o conhecimento que pretende romper com as posições-padrão da epistemologia ao pretender criar novos significados para conceitos como verdade, realidade e conhecimento”.

Glaserfeld (1995) resume o construtivismo radical a duas proposições básicas: em primeiro lugar, o conhecimento é ativamente construído pelo sujeito cognoscente; em segundo lugar, a função da cognição é adaptativa e serve para a organização do sujeito ao seu mundo experiencial, e não para a descoberta de uma realidade objetiva. Devido ao facto do construtivismo estar amplamente ligado à sua forma radical entendemos que a maior parte das críticas que lhe são associadas advém justamente da sua ligação a esta vertente.

O construtivismo, segundo Catherine Twomey Fosnot (1999), é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem e não uma teoria sobre o ensino. Esta teoria preocupa-se não só com aquilo que é o “conhecer”, mas também com o modo como “se chega a conhecer” (Fosnot, 1999, p.9).

Fosnot refere a existência de três paradigmas que correntemente orientam as práticas de ensino-aprendizagem: o Behaviorismo que “explica a aprendizagem como um sistema de respostas comportamentais a estímulos físicos”, realçando a prática, o reforço e a motivação externa como formas de o sujeito desenvolver habilidades preestabelecidas; o Maturacionismo que, por sua vez, estabelece uma série de estágios de maturidade, mas que é entendido como construções reorganizadas do aprendiz ativo (*ibidem*, 1999, p.25). Nestes dois casos, conhecer significa a capacidade de representar o mais possível a realidade do mundo presumindo-se que o conhecimento existe fora da mente. Para além do Behaviorismo e do Maturacionismo, o terceiro paradigma a que Fosnot faz referência é o construtivismo. Este paradigma preocupa-se com o desenvolvimento de conceitos e a sua compreensão aprofundada; os estágios deixam de ser entendidos como o resultado da maturação, mas passam a ser entendidos como “construções de uma reorganização ativa por parte dos alunos”. (*ibidem*, 1999, p.27)

O construtivismo é uma teoria psicológica pós-estruturalista, não positivista que pode até considerar-se oposta ao Behaviorismo e ao Maturacionismo. A abordagem construtivista da aprendizagem segundo Fosnot tomou por base a ciência cognitiva (Piaget), a pesquisa sócio histórica (Lev Vygotsky) e os estudos e o papel da representação na aprendizagem (Jerome Bruner, Howard Gardner e Nelson Goodman) para construir uma perspectiva epistemológica que rompe radicalmente com as abordagens anteriores.

Quando falamos na teoria construtivista queremos fazer passar a ideia de que nada, em rigor está acabado, construído, pronto e que o conhecimento não pode ser, em nenhuma situação, dado como algo que já está terminado.

O conhecimento constitui-se graças à interação entre o indivíduo e o meio físico e social, e com o mundo das relações sociais, havendo assim uma progressiva construção do sujeito em interação com o meio. Por isto, esta teoria é frequentemente designada de interacionismo.

3.1. O construtivismo: das raízes da escola à atualidade

Se recuarmos aos primórdios da escola há a preponderância do método tradicional que até se confunde com a própria origem da escola. No entanto, a nossa pesquisa histórica não se estendeu tão longe no passado. Se nos detivermos no século XIX, vemos que o triunfo do liberalismo, a revolução industrial e os progressos da ciência conjugaram-se no sentido de alargar a escola a públicos cada vez mais vastos. Assim, a questão dominante, até ao século XIX, era: quem se ensina? Esta questão foi respondida com a generalização do ensino através da criação de uma rede de escolas públicas e do aumento do controlo sobre a educação escolar assumido pelos estados. Porém, não bastou enunciar os benefícios da instrução para que se produzissem resultados imediatos respeitantes à universalização do acesso das populações à escola. Por isso, para além da enunciação dos benefícios, os estados foram obrigados a estabelecer a gratuidade. No entanto, ainda se teve de introduzir a obrigatoriedade para alcançar a universalidade na frequência da escola. A maioria dos estados começou pela obrigatoriedade no ensino primário. Países como a Dinamarca (1814), a Suécia (1842), a Áustria (1866) constituíram sistemas educacionais controlados pelos estados onde a sua gratuidade, mas sobretudo a sua obrigatoriedade fizeram aumentar a frequência nos primeiros anos de escola e aproximar estes estados da ambição da universalidade.

No que concerne a Portugal, verificou-se um atraso em relação à Europa na criação de um sistema educativo de estado. Em 1835, Rodrigo da Fonseca Magalhães estabeleceu a gratuidade do ensino primário nas escolas públicas, reafirmada por Passos Manuel no ano seguinte e por Costa Cabral em 1844. Os resultados ficaram aquém do esperado e Cabral chegou a prever sanções para os pais que impedissem o acesso dos filhos à escola. Já em 1911, a reforma dividiu o ensino primário em

três escalões - o elementar, o complementar e o superior – sendo obrigatório o primeiro, com duração de três anos, para as crianças de ambos os géneros com idades compreendidas entre os sete e os onze anos.

Com o Estado Novo a aposta na escolaridade sofreu um atraso, tanto pela redução da escolaridade obrigatória, como pelo reduzido investimento educativo. Seria já na fase final desse regime, na década de 1960 e inícios da década seguinte, que o alargamento da escolaridade tornou-se uma realidade, primeiro para 4 e depois para 6. A revolução de 1974 e sobretudo a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, alargaram a escolaridade obrigatória para 9 anos e reforçaram a vontade da gratuitidade, expressa desde 1976 na Constituição.

Hoje, a partir do decreto – lei n.º 85/2009 estabeleceu-se o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar - “(...) as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.”

A questão base deixou de ser quem se ensina e passou a ser: como se deve ensinar? Afirmamos, anteriormente que, nos primórdios da escola, o usual era o método expositivo. Este método é “aquele em que o formador desenvolve oralmente um assunto, dando todo o conteúdo, isto é, a informação de partida, a estruturação do raciocínio e o resultado” (Ferro, 1999, p. 6). O agente ativo é o professor que é a figura central da sala. O aluno é o agente passivo que se tem de manter quieto, calado e atento, pois é desde cedo habituado a colocar o vaso debaixo da fonte do conhecimento que é o professor, muitas vezes, a única fonte de conhecimento a que os alunos tinham acesso.

Paralelamente, ao longo do século XX, a psicologia foi-se afirmando como ciência. Depois de ultrapassado um período em que a conceção dominante foi a Behaviorista verificou-se o aparecimento de correntes que, de um modo genérico, foram rotuladas de cognitivistas. Estas correntes colocam em destaque a análise do desenvolvimento psicológico da criança, “relacionando a maturação orgânica com a intelectual e explicando o conhecimento como resultado da interação de estruturas inatas com a experiência.” (Freitas e Freitas, 2002, p.13)

As correntes cognitivistas desenvolveram-se sobretudo na segunda metade do século XX e produziram, segundo Slavin (citado em Freitas e Freitas, p.14), dois grupos de teorias diferentes: as teorias desenvolvimentistas e as teorias da elaboração cognitiva. Tanto Piaget como Vygotsky contribuíram muitíssimo para o desenvolvimento destas teorias desenvolvimentistas. O princípio genérico que serve de base a estas teorias consiste na interação entre os alunos, sobretudo em grupos pequenos privilegiando uma aprendizagem mais abastada através do diálogo, que forçosamente estimulará o aparecimento de níveis de pensamento mais elevados (pensamento crítico). As teorias de elaboração cognitiva “dão relevo “aos benefícios da construção de conhecimento novos à custa da reestruturação do conhecimento que se reteve pela memória, o que se consegue melhor em grupo. (...) estudantes podem aprender entre si de muitas maneiras: dando e recebendo ajuda, reconhecendo e resolvendo contradições entre as suas perspetivas e as

de outros estudantes e interiorizando processos e estratégias de resolução de problemas que emergem durante o trabalho de grupo.” (p.14) Tanto para Vygotsky como para Piaget “o meio social é determinante para que haja a construção de conhecimento” (Hertz-Lazarowitz, Kirkus & Miller, 1992b, p.2 citado em Freitas e Freitas, p.15). Ao invocar que os alunos quando trabalham em pequenos grupos, dialogam e isso torna a aprendizagem mais rica, estas teorias defendem que surgirão níveis de pensamento mais elevados.

Atualmente, a escola deixou de ser o único meio de transmissão de conhecimentos e a educação está a viver um período de crise adaptativa às novas exigências da sociedade e à inflexível preponderância das novas tecnologias. Para superar a crise na qual a educação está mergulhada é preciso deixar de lado a forma como muitos professores encaram o ensino, como uma mera transmissão de conteúdos que os alunos têm de receber através da memorização. Neste sentido, Isabel Barca defende que os resultados atuais da investigação em educação apontarem para uma perspetiva construtivista (Barca, 1995, p.334) no entanto, um número considerável de professores continua a dar primado ao método tradicional que reserva ao aluno um papel passivo que apenas tem de reproduzir, nos testes escritos, o que o professor diz. Ainda segundo a mesma autora há a convicção de que é necessário “ensaiar metodologias mais centradas na participação dos alunos, propondo-se um trabalho direto com as fontes, desde a pesquisa à sua análise e elaboração de conclusões” (Barca, 1995, p.332).

Estas teorias defendem que os alunos quando trabalham em pequenos grupos dialogam e isso torna a aprendizagem mais rica o que resultará no aparecimento de níveis de pensamento mais elevados. O desenvolvimento cognitivo dependia, segundo estes autores, da interação entre a criança e o meio.

Arnold Gesell (citado em Borges, 1987, p.42) foi o primeiro a tentar convencer os educadores de que o crescimento e o desenvolvimento ocorriam de uma forma invariante. Apesar de Gesell ter dado uma contribuição significativa com a sua ideia de estádios de crescimento, falhou nos detalhes dos seus estádios, cometendo o erro de generalizar a partir do estudo de algumas crianças, apresentando um mapa de desenvolvimento demasiado detalhado. Por exemplo, Gesell generalizava excessivamente quando afirmava “todas as crianças de dois anos” e esta generalização gerou muita confusão nas décadas de 1930 e 1940.

Outro autor que é uma referência e um dos mais importantes contributos europeus para o estudo do desenvolvimento da criança foi o Jean Piaget. Este nasceu em Neuchâtel na Suíça, em 1896. Apesar de nos Estados Unidos da América o seu trabalho ter despertado um breve interesse, nos anos trinta, só se tornou amplamente conhecido e apreciado depois dos anos sessenta. Piaget propunha que se comesasse por investigar a criança “em vez de se adotar a perspetiva oficial de Thordonike segundo a qual se deveriam investigar as leis da aprendizagem em abstrato”. (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 98)

Jean Piaget deu uma contribuição significativa para a nossa compreensão do desenvolvimento mental enquanto processo de interação, através de um estudo intensivo de crianças, durante longos períodos de tempo. Piaget começou por explorar a mente humana e a produzir um mapa do desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo processa-se em estádios de desenvolvimento o que significa que tanto a natureza como a forma da inteligência mudam profundamente ao longo do tempo.

A ideia chave que torna o construtivismo diferente das outras teorias foi lançada por este investigador suíço e teve origem há cerca de sessenta anos (Fosnot, 1999, p.15). Embora Piaget tenha tido uma longa carreira com mais de cinquenta anos, pelos seus escritos pode-se atestar que somente nos últimos quinze anos da sua vida surgiram indícios da base psicológica desta teoria, concentrando-se no processo que permite a criação de novas conceções. (*ibidem*, 1999, p.27).

4. Jean Piaget e Lev Vygotsky: dois percursores das teorias do desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget baseia-se em princípios muito específicos. Em primeiro lugar, o desenvolvimento intelectual implica mudanças qualitativas. A criança tem menos aptidões ou aptidões menos desenvolvidas que os adultos. No desenvolvimento intelectual, para Piaget, há uma diferença qualitativa entre os adultos e as crianças.

O conhecimento é uma construção ativa do sujeito. O desenvolvimento não consiste na receção passiva da informação proveniente do meio, nem da pura e simples atualização de um potencial genético e na aplicação de esquemas e estruturas *a priori*. O construtivismo de Piaget supera igualmente o inatismo e o empirismo. Perguntamos então: O que há de inato em nós? Há a necessidade de conhecer, ou seja, a adaptação ao meio. O construtivismo significa assim que tendo em conta o processo de maturação construímos a compreensão da nossa realidade. O desenvolvimento cognitivo é descontínuo, qualitativamente diferenciado processando-se ao longo de momentos distintos denominados estádios.

Segundo Piaget, pensamos e raciocinamos de forma qualitativamente diferente em diferentes fases do desenvolvimento intelectual. Todos percorremos uma sequência estruturalmente invariante de quatro períodos qualitativamente distintos, ou seja, não podemos saltar estádios nem passar por eles de uma forma ordenada diferentemente. Contudo, pode variar a idade com que atingimos cada estágio de equilíbrio.

De acordo com Piaget a necessidade de conhecer é um impulso inato, uma manifestação particular da necessidade de sobrevivência. Como só sobrevivemos se nos adaptarmos ao meio, o desenvolvimento cognitivo implica mudanças estruturais e funcionais que aumentam as probabilidades de sobrevivência do organismo individual.

Piaget definiu como termos chave da sua teoria a assimilação, a acomodação e a equilibrção que permitem a aquisição do conhecimento. De acordo com Piaget, é através do mecanismo de equilibrção que as estruturas cognitivas – sistemas mentais que possuem as suas próprias leis de transformação se expandem, dando azo à aquisição de novos conhecimentos (Piaget, cit. por Glasersfeld, 1995, p.114-115). Segundo Jean Piaget, a assimilação acontece quando o sujeito integra uma nova experiência ou aprendizagem nos conhecimentos que já possui, pois nenhum comportamento, mesmo que seja novo para o indivíduo, constitui um começo absoluto. É sempre enxertado em esquemas prévios e, assim, equivale a assimilar novos elementos em estruturas já construídas (inatas, como os reflexos, ou previamente adquiridas) (*Ibidem*). A acomodação ocorre quando os indivíduos têm que mudar os seus esquemas psicológicos para responder a novas situações. Assim, ajustam o seu pensamento no sentido de um desenvolvimento de nível superior, para que novos dados possam ser incorporados.

A equilibrção é o “equilíbrio” destas assimilações e acomodações: esta é a forma geral do equilíbrio psíquico e o desenvolvimento mental surge assim na sua organização progressiva como adaptação cada vez mais precisa à realidade.

A teoria de aprendizagem que aparece na pesquisa de Piaget pode sintetizar-se dizendo que a mudança e a aprendizagem cognitiva acontecem numa direção específica, têm lugar quando um esquema, em vez de produzir o resultado esperado, leva à perturbação. Esta, por sua vez, leva a uma acomodação que mantém ou restabelece o equilíbrio” (Glasersfeld, 1995,p.123-124).

Outro dos grandes estudiosos desta teoria do construtivismo foi Lev Vygotsky e é por isso amplamente citado pelos defensores da metodologia construtivista. Este pensador considera que “a interação social é o veículo fundamental para a transmissão dinâmica do conhecimento construído social, histórica e culturalmente” (Moreira et al, 1997: s.p.). O desenvolvimento psicológico resulta, por seu turno, de um processo em que as interações sociais, com os adultos e outras crianças são fundamentais.

Vigotsky utilizou o método instrumental, apoiando-se na análise de instrumentos psicológicos, nomeadamente nos sistemas simbólicos: o único método adequado para estudar a consciência humana. Esses instrumentos eram um meio técnico ou psicológico que mediatizando a ação do sujeito com o mundo exterior e consigo mesmo, tinha uma função de facilitar as ações, mas também de transformar as ações elementares da criança em ações superiores de caráter consciente e voluntário característico de um pensamento mais evoluído.

O desenvolvimento, segundo Vigotsky, deve ser encarado como um produto da interação social, pois a criança recebe dos que a rodeiam uma série de instrumentos socioculturais, dos quais se vai apropriando progressivamente, por um processo de internalização.

A apropriação da linguagem é considerada uma fonte de descontinuidade no desenvolvimento, porque introduz um novo meio de relação com o exterior e de organização interna. A linguagem

é responsável pela transformação do desenvolvimento ontogenético num desenvolvimento especificamente humano – a linha cultural do desenvolvimento.

Vygotsky ao definir a Zona do Desenvolvimento Próximo (ZDP) como a “distância entre o nível de desenvolvimento atual como é determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial”, entende que esse trabalho pode ser feito em grupo com a colaboração de colegas melhor preparados ou com o auxílio de adultos.

Para Vygotsky “os processos mentais superiores (pensamento, linguagem e comportamento voluntário) têm sua origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. Nesse processo, toda a relação/função aparece duas vezes, primeiro no nível social e depois no nível individual, primeiro entre pessoas (interpessoal, interpsicológica) e após no interior do sujeito (intrapessoal, intrapsicológica)” (Moreira et al, 1997: s.p.).

5. O Método Construtivista na sala de aula: o papel do professor e do aluno

Depois de termos elaborado uma síntese de caráter mais genérico relativa ao construtivismo, vamos centrar-nos no construtivismo enquanto metodologia a adotar nas salas de aula, começando por descrever os papéis das suas figuras centrais: o professor e o aluno.

Qualquer professor que adote nas suas aulas uma estrutura construtivista tem que saber *a priori* que deve criar ambientes nos quais os seus alunos são encorajados a pensar e a explorar, porém é papel do professor explorar esses ambientes com os seus alunos. Quando falamos no papel do professor, a maioria dos indivíduos evoca a imagem de uma pessoa a falar para uma plateia, um grupo, uma turma. É esta imagem que a esmagadora maioria de nós tem quando pensamos num professor. É indubitável que um professor tenha, nas suas aulas, de falar. Porém, o que nós queremos dizer é que um professor deve ouvir os seus alunos e quando nos referimos a um professor construtivista este deve colocar os verbos falar e ouvir no mesmo patamar (Brooks, 1997, p.113).

Não haverá muitos professores de qualquer grau de ensino que não tenham experimentado nas suas aulas o tão comum método tradicional, o que se designa comumente por aulas expositivas. Nestas aulas os estudantes são vistos como tábuas rasas onde o professor pode gravar todas as informações que pretenda que os alunos memorizem. Os professores agem de uma maneira didática pobre limitando-se a transmitir as informações aos alunos, informações essas que se encontram em consonância com as dos manuais escolares, dando, por exemplo, no caso dos assuntos mais complexos, apenas uma perspetiva do problema. O professor transmite o conhecimento na forma de verdade a ser absorvida. Neste tipo de aulas o papel central é do professor que com base na autoridade exige atitudes passivas por parte do alunado e tenta evitar

que se criem espaços para o diálogo quer vertical quer horizontal. A disciplina imposta é um meio eficaz para impor o silêncio e exigir a atenção dos alunos.

Catherine Fosnot (1999) assume que “a hierarquia tradicional do professor como o possuidor autocrático do conhecimento e do aluno como o sujeito ignorante e sob controlo que estuda para aprender aquilo que o professor sabe, começa a desvanecer-se à medida que os professores assumem mais o papel de facilitadores e os alunos adquirem um maior domínio sobre as ideias” (Fosnot, 1999, p.10).

A autonomia e a iniciativa fazem com que um aluno coloque as suas questões e lhes tente responder utilizando os meios que tem à disposição. O aluno assume, neste contexto, a responsabilidade da sua aprendizagem, aprendendo a solucionar problemas quando estes lhe surgem. Brooks (1997) afirma que porventura mais importante do que solucionar problemas é ter a capacidade de os encontrar. No entanto, é de salientar que um aluno só consegue tomar iniciativa, ser autónomo e assumir a liderança quando o professor lhe dá espaço para tal. É da responsabilidade do professor conceber estruturas e atividades para que o aluno possa mostrar essas capacidades, pois “alunos disciplinados, que estão aculturados a receber informações passivamente e esperar direções antes de agir, estudarão e memorizarão o que os seus professores lhe disserem que é importante” (Brooks, 1997, p.115).

Por outro lado, é importante que os alunos trabalhem com dados brutos e fontes primárias. Aproveitando agora para levar a questão para as áreas disciplinares que estão na origem deste relatório, podemos afirmar que, por exemplo, para um professor de História ou de Geografia é fácil levar os alunos a cumprir estes objetivos. Atentemos no seguinte exemplo: numa aula típica de Geografia o professor pode facultar aos seus alunos uma pirâmide etária dos EUA de 1925 e pedir-lhes para a analisar. Neste caso os alunos retêm na sua mente tudo aquilo que foi dito na análise e projetarão esses factos, se lhe forem perguntados, na ficha de avaliação. No entanto, o professor pode, para o mesmo assunto, facultar-lhes uma lista de sítios na internet que os alunos podem consultar para construir a sua pirâmide, trabalhando com as fontes propriamente ditas e ainda fazer interdisciplinaridade, neste caso, com a disciplina de História quando procederem a uma análise da mesma. O facto de os alunos trabalharem com dados brutos, com fontes primárias e materiais físicos e interativos faz com que a aprendizagem se torne mais significativa. Os alunos compreendem melhor os objetos estudados quando constroem o seu próprio conhecimento.

O exemplo supracitado serviria, se o professor assim o pretendesse, para dar azo ao diálogo quer este fosse vertical ou horizontal. Aos alunos poder-se-ia dar espaço para apresentar as suas próprias ideias, ensiná-los a ouvir e a refletir sobre as ideias dos outros. Gordon Park citado por Glaserfeld afirma que “ensinar deve ser uma forma de conversar” (1995, p.309). Segundo Brooks (1997, p.119), “o benefício do discurso com os outros particularmente com pares, facilita o processo de fazer-sentido”. Os alunos estão, segundo a mesma autora, pouco habituados a dialogar com o professor e, por isso, quando são questionados apresentam respostas muito breves

porque têm medo de errar e este medo advém do facto de o professor na sua aula utilizar expressões: “a resposta está certa” ou “boa ideia”. Estas respostas “não auxiliam os estudantes a construir novos entendimentos e a refletir sobre os velhos” (*ibidem*, 1997, p.120). Esta disposição justifica-se com uma questão: se os professores colocam questões onde só aceitam uma única resposta certa como podem querer que os alunos desenvolvam as suas competências analíticas? As questões complexas desafiam os alunos a investigar, a não se deixar levar pelo aparente e a criar os seus próprios entendimentos sobre um determinado tema. Um professor dito construtivista deve encorajar o questionamento dos seus alunos, quer este questionamento seja feito ao professor ou aos colegas. Para além disto, o professor deve permitir um tempo de espera depois de colocar uma questão. Quando o professor requer uma resposta imediata está a impedir o aluno de pensar completamente.

Segundo a metodologia construtivista o professor deixa de ter um papel central, tal como é concebido no ensino tradicional. No entanto, o seu papel está longe de ser passivo. Os professores devem ser facilitadores da aprendizagem dos seus alunos, orientadores que intervêm sempre que é necessário.

O aluno é o agente principal da sua formação e esta perspetiva é uma das pedras basulares do construtivismo. Esta perspetiva não reserva para o aluno um caminho desamparado, bem pelo contrário, o aluno tem o apoio do professor e dos seus colegas. De acordo com Santos (2008, s. p.), “a interação social no processo de aprendizagem deve-se concretizar em sala de aula através do estímulo para que os alunos troquem ideias e opiniões (...). No momento em que um aluno ouve a opinião de um colega e reflete sobre o que ele diz, ele tem a oportunidade de ratificar ou retificar a sua opinião, através de uma síntese dialética, necessária a todo o conhecimento consistente”. O professor tem aqui a obrigação de promover a cooperação e a entreajuda através das atividades que ele mesmo propõe.

É igualmente da responsabilidade do professor motivar os alunos para a aprendizagem de algo. Se o professor explicar ao aluno a utilidade de estudar um determinado assunto, ele pode sentir-se mais motivado a fazê-lo. Segundo Glasersfeld (1995, p.290-291), de uma forma geral “os estudantes ficarão mais motivados para aprender algo se conseguirem perceber porque seria útil sabê-lo”.

É da total incumbência do professor planejar as suas aulas com atividades diversificadas, possibilitar alguma oportunidade de escolha aos alunos em realizar uma tarefa em detrimento de outra, utilizar recursos didáticos que apelem à participação do maior número de alunos possível, entre outros. Para além disso, o professor deve introduzir, tanto quanto seja possível, alterações no currículo e na planificação para que o aluno compreenda os assuntos que são abordados, pois o construtivismo prevê um papel de destaque no que concerne aos conhecimentos prévios, não se querendo desenvolver a uniformização na forma da aprendizagem, mas desenvolver os conhecimentos novos a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem.

Cesár Coll et al (2001,p.136) afirma que essas adaptações no currículo devem ser feitas a três níveis:

1.º - Introduzindo adequações e modificações necessárias ao desenvolvimento de uma atividade ou tarefa concreta (modificar a ordem para a exposição, por exemplo);

2.º - Mediante adequações na planificação global de uma unidade didática, tema ou lição (alterando o tempo destinado às tarefas mediante a revelação de dificuldades imprevistas ou reduzir o tempo destinado à prática de uma tarefa;

3.º - Através da inclusão das consequências extraídas da observação realizada em aulas anteriores nas planificações dos temas, unidades ou aulas (aproveitar um conteúdo que tenha ficado muito bem aprendido para servir de elo de ligação para as aulas seguintes).

Sabendo de antemão que o aluno constrói os seus próprios conhecimentos e sabendo que são os alunos que aprendem, a aprendizagem escolar é um processo complexo que só tem êxito no caso de ser realizado um trabalho de equipa entre o professor e os alunos.

6. As aulas de História e de Geografia: o Método Construtivista

Hoje em dia, parece-nos que o ensino tradicional encontra-se profundamente desajustado, com as aulas centradas no professor que não levam os alunos a compreender melhor a realidade, não favorecem o despertar da sua curiosidade intelectual e não dão espaço para que os alunos tenham uma opinião e pensem criticamente os assuntos. Para além disso, pode levá-los a encarar a aprendizagem da História como o simples decorar de factos e datas e, no caso da Geografia, a memorização de países e capitais. Neste sentido, num e noutro caso ambas as disciplinas se apresentam aos olhos dos alunos como desinteressantes, não lhe reconhecendo nenhuma utilidade aparente. Urge, deste modo, tornar o ensino destas disciplinas mais interessante para os alunos. Para se concluir esse desiderato tem de se recorrer a novos métodos que consigam responder aos desafios e aos problemas que a sociedade impõe.

O ensino puramente verbal raramente produz nos alunos conhecimento porque o papel dos alunos em analisar e avaliar é reduzido, pois estes são constantemente colocados numa situação passiva. O ensino, sobretudo o ensino das Ciências Humanas e Sociais, onde se incluem as disciplinas de História e Geografia, vive um período de crise. Para se tentar superar esta crise, no nosso entendimento, há que deixar de lado a conceção do ensino como mera transmissão de conteúdos, mas utilizá-los antes como um meio para uma melhor inserção dos alunos no mundo e nos seus problemas, sejam históricos ou ambientais, por exemplo. Só assim eles podem ser vistos como uma forma de promover competências, objetivo último de qualquer tipo de ensino que olhe para o futuro.

De acordo com Melo (2004, p.88) o principal objetivo da História deve ser formar alunos que sejam pensadores críticos. Uma maneira fiável de o fazer é envolver os alunos na compreensão e interpretação dos acontecimentos históricos, apreender o que o rodeia, compreender o mundo, estimulando a sua atitude crítica e reflexiva. Fernandes (2002, p.215) vai ao encontro desta ideia defendendo “uma adaptação da escola a uma realidade dinâmica em que todos os agentes são chamados a participar de uma forma sistemática e responsável, fora e dentro da sala de aula inclusive a de História. Esta tem de ser vista essencialmente como um espaço para a formação de uma opinião pública historicamente educada, aberta e tolerante, com base numa sólida argumentação.”

Tal como Ferreira (1999, p.148) partilhamos da opinião que, quer em História quer em Geografia, os professores “devem utilizar metodologias ativas, onde o computador seja um elemento do quotidiano da sala de aula”, mas que este seja utilizado para aumentar a sua postura participativa e ativa no processo ensino-aprendizagem, levando-os a concretizar atividades que os façam levantar hipóteses e tirar as suas próprias conclusões.

A adoção dos princípios construtivistas e das pedagogias ativas centradas no aluno, que se torna um interveniente ativo da construção do seu próprio conhecimento, aumentando as suas aptidões através da pesquisa autónoma de informação deve ser, todavia, orientada pelo professor. No nosso entender, esta conceção do ensino é muito mais orientado para a aprendizagem do que para o ensino, possibilita que o professor crie situações educativas que envolvam não só cognitiva, mas também afetivamente os alunos, ajudando a que estes estabeleçam relações entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos adquiridos tendo sempre em vista o desenvolvimento das competências gerais e específicas do ensino básico, bem como a implicação do aluno num processo de autoaprendizagem. Quanto maior for o envolvimento cognitivo do aluno no processo ensino-aprendizagem maior é a possibilidade de lhe despertar interesse e curiosidade intelectual no que concerne às disciplinas de História e de Geografia, favorecendo inclusive a compreensão da utilidade do estudo destas ciências sociais na escola.

7. Limites e potencialidades da utilização do Método Construtivista

Apesar de, como já foi referido neste relatório, existirem sucessivas pesquisas que sustentam as potencialidades do Método Construtivista na sala de aula, continuam a vigorar perseverantes aplicações do método tradicional. E, apesar de sabermos que o método tradicional também apresenta as suas potencialidades, podemos dizer que o construtivismo apesar de apresentar inúmeras potencialidades, tem as suas limitações.

Uma das principais críticas apontadas ao construtivismo reside no grau de autonomia concedido ao aluno que, segundo alguns autores, é excessivo. Muitos autores consideram que as pedagogias atuais estão muito centradas no aluno e, por isso, adquiriram na sala de aula um maior relevo os

trabalhos de grupo, as pesquisas mais autónomas, a elaboração e a apresentação de trabalhos escritos, entre outros.

Sabe-se, à partida, que para a aprendizagem ter sucesso é requerido ao aluno um esforço pessoal, mas o conhecimento só será sacrificado caso o professor não preste a devida orientação aos trabalhos que solicita. Há autores como Nuno Crato (2006, p.9) que defendem que as ideias construtivistas levadas a sério podem ser “abusivas e perigosas”. No entanto, nós pensamos que muita da insatisfação advém do facto de os professores não poderem simplesmente agrupar os alunos e mandá-los pesquisar por si mesmo. Os professores têm de ser os primeiros a saber atuar com os seus alunos, porque ninguém nasce ensinado a trabalhar em grupo ou a pesquisar autonomamente. Assim, pensamos que tem de haver reajustes na forma como as atividades são solicitadas aos alunos e na orientação que lhes é prestada. No entanto, a autonomia, a iniciativa e outras qualidades devem ser valorizadas pois a sociedade exige que os alunos saiam da escola preparados para resolver problemas e responder afirmativamente aos desafios que lhe são colocados. Por isso, para nós faz todo o sentido que esta preparação comece na escola e sabemos que este desenvolvimento é impossível de ser conseguido nas aulas mais tradicionais.

Uma outra crítica que é apontada ao construtivismo é o desdém que este atribui à memorização. Aqui, concordamos com alguns dos autores que afirmam que passamos de um tempo onde se pedia aos alunos para memorizar uma quantidade obsoleta de conteúdos para um tempo em que a memorização deixou de ser relevante, ou até praticamente inexistente. No nosso entendimento pensamos que todos os extremos são perigosos e não nos posicionamos nem de um lado nem do outro. Pensamos que tal como afirmou Ribeiro (2012, p.65) “é tão nefasto um ensino que usa e abusa da memorização quanto um ensino que a suprime, que a denigre, que a reduz ao mínimo dos mínimos.” Sabemos que muitos dos conhecimentos que temos adquiridos foram feitos à custa da memorização e isso é um dado incontornável, o que nos parece mais sensato é que haja uma tentativa de equilíbrio entre a compreensão e a memorização, defendendo à partida que os alunos compreendam muito mais conteúdos do que aqueles que memorizam. Uma das potencialidades do construtivismo advém do facto da compreensão permitir que os conhecimentos que os alunos adquirem, sejam armazenados por um longo período de tempo.

Há de igual modo autores como Ribeiro que pensam que é dado um excesso de protagonismo ao aluno e este interrompe muitas vezes as aulas para fazer comentários despropositados. Atentemos no seguinte exemplo:

Professor: Júlio vê lá se sabes por que razão foram expulsos os judeus de Espanha.

Júlio: Porque não se deixaram fotografar.

Professor: Como? Onde viste isso?

Júlio: Vem no livro.

Professor: Em que sítio?

Júlio: Diz aqui, “por não se retratarem”

À partida, este exemplo que foi expresso no livro de Coll et al (2001, p.54) poderia ser apelidado de um comentário “despropositado”, mas trata-se apenas de desconhecimento do aluno sobre o significado de “retratar”. Se ao aluno não fosse concedido o mínimo poder de intervenção este não ia entender as razões que estiveram subjacente à expulsão dos judeus de Espanha.

Segundo Ribeiro (2012, p.77) o aluno pode expor as suas opiniões no decorrer das aulas sempre que quiser e isso torna a aula “demasiado apalavrada” e prejudica a aquisição dos conhecimentos. Afirmamos, mais uma vez, que não se pode cair em exageros. O facto de o aluno poder intervir na aula não quer dizer que este a possa interromper com assuntos despropositados. Cabe ao professor gerir a sala de aula. Pensamos que não se pode exigir que os alunos reflitam e pensem criticamente sobre os assuntos, se nas aulas não forem “treinados” para tal.

A visão radical do construtivismo é amplamente criticada por não ter conteúdos e objetivos fixados e os alunos aprenderem naturalmente de acordo com os seus interesses. Estamos longe de concordar com esta vertente do construtivismo e, na nossa ótica, deve haver conteúdos e objetivos previamente delineados que, devem ser, no entanto, ajustados conforme as dificuldades e facilidades que os alunos apresentam, ao longo do ano letivo. O construtivismo defende a necessidade de motivar os alunos para o estudo apresentando-lhes as razões pelas quais esse assunto deve ser aprendido. Isto, no entanto, não quer dizer que se os alunos não ficarem motivados para esse mesmo estudo o professor deixe de o ensinar. Certamente, ao longo do ano letivo, haverá inúmeros temas em que os alunos não se sentirão estimulados para aprender, mas isso não quer dizer que o professor não os ensine e os alunos não os aprendam. Para Crato (2006, p.62), este aspeto “é impossível pois por muito que queiramos motivar os alunos e levá-los a interessarem-se pelo estudo – objetivo mais que louvável – é impossível, em geral, que cada aluno veja a utilidade de cada aprendizagem e que sinta que cada parcela do seu trabalho vale a pena.” Se pensamos em motivar todos os alunos é de facto impossível. Porém, independentemente de nos referirmos ao construtivismo ou a outro método qualquer, é sempre impossível agradar a todos, pois como refere o conhecido ditado popular “ainda está para nascer o que agradar a todos.” Trata-se apenas de colocar ao dispor dos alunos, uma metodologia que agrade à maioria e da qual a maioria destes consiga tirar o maior proveito possível.

É certo que o construtivismo apresenta limitações e essas são suscetíveis de ser criticadas. Contudo, mais do que criticar, urge refletir nos problemas com que nos deparamos e encontrar soluções ajustadas que permitam a superação destes mesmos obstáculos. Tão importante como desenvolver as potencialidades deste método é necessário superar os seus limites. O construtivismo traz em si os instrumentos necessários a um desenvolvimento integral dos alunos. Assim, pretende-se que estes consigam adquirir um vasto leque de conhecimentos e de competências que a sociedade lhes vai exigir quando deixarem de ser estudantes e passarem a ser

cidadãos ativos, críticos, autónomos, capazes de resolver problemas e enfrentarem os desafios que lhe vão ser constantemente colocados, e o construtivismo fornece-lhes meios mais abundantes para que isso aconteça. Porém mais do que limites, o Método Construtivista possui inúmeras potencialidades. Tendo em conta que muitas das potencialidades do Método Construtivista já foram elencadas neste trabalho dado que se coadunavam com o papel do aluno e, sobretudo, o do professor na sala de aula, procederemos à elaboração de um quadro síntese. Este tem como principal objetivo a sistematização das potencialidades deste método. Consideremos o seguinte quadro/síntese que sistematizará a informação mais relevante até aqui descrita.

Conteúdos de ensino	Papel do professor	Papel do aluno	Conhecimentos	Métodos
<p>A adaptação do currículo ao aluno constitui uma das principais potencialidades do Método Construtivista. O aluno desempenha um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, cabe aos professores fazerem adaptações, sempre que necessário, no currículo e na planificação da aula com a finalidade de esclarecer os alunos sobre o conteúdo em estudo.</p>	<p>O professor é um mediador no processo de ensino-aprendizagem. Compete-lhe programar, orientar, organizar, proporcionar recursos. Não é um mero instrutor, nem um simples avaliador. Ele ajuda o aluno a relacionar os novos conhecimentos novos com os anteriores, deixando que este controle todo o processo.</p>	<p>Valorização do aluno como sendo o principal agente da sua formação e, por isso, concede-se-lhe um grande grau de autonomia. A autonomia, a iniciativa e a criatividade dos alunos são essenciais porque instigam a busca do aluno pela conexão entre ideias e conceitos. O aluno vai ancorando novos conhecimentos em ideias prévias (que reforça ou modifica) e vai construindo novas conceções e novos conhecimentos. No entanto, todo este processo não é feito de modo solitário; o aluno conta com a ajuda do professor, mediador e facilitador do processo de aprendizagem, e dos colegas de turma essenciais para a troca de ideias e opiniões.</p>	<p>A retenção dos conhecimentos adquiridos por um longo período de tempo apresenta-se como uma das principais mais-valias do Método Construtivista, pois em todos os lugares, os professores lamentam quão depressa os alunos esquecem os conteúdos. “ (...) Os alunos não esqueceram; eles nunca aprenderam o que pensávamos que eles tinham aprendido. (...), mas não lhes permitimos aprender os conceitos (Brooks ,1997, p. 53).</p>	<p>O aluno avança no conhecimento com a mediação do professor através da planificação e organização dos recursos, da ação (atividades que conduzem à descoberta) e do controlo, que permite refletir e observar a própria prática. O processo didático fundamenta-se na aprendizagem significativa e numa metodologia inspirada na investigação-ação. Os manuais escolares e outros suportes de carácter instrumental são transformados em projetos curriculares a desenvolver na prática da aula. O aluno que enfrenta situações de aprendizagem diferentes necessita de materiais curriculares variados, e adequados às novas situações</p>

Capítulo II

Metodologia do estudo empírico

Este estudo desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia, como parte integrante da Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional e em estreita ligação com a Prática de Ensino Supervisionada que realizamos na Escola Básica Nicolau Nasoni, na área curricular de História e Geografia.

No presente capítulo descreveremos as atividades realizadas, os métodos e os procedimentos utilizados no nosso estudo empírico. Vamos, num primeiro momento, apresentar os objetivos da investigação, caracterizar o contexto onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionado (PES) e identificar a amostra selecionada. No momento seguinte, centrar-nos-emos nas técnicas e nos instrumentos de recolha de dados, bem como nos recursos didáticos utilizados. Por último, explicitaremos os métodos selecionados para a análise de dados.

1. Objetivo e âmbito da Investigação

Vários estudos exaltam as potencialidades e as limitações do método expositivo e do Método Construtivista. No entanto, diversos autores colocam-se em posições antagónicas, enfatizando o contributo de um ou de outro método para o aumento da motivação dos alunos e o seu papel como um elemento crucial na facilitação da aprendizagem. Nenhum dos autores consultados falou na utilidade de se obter o melhor dos dois métodos, numa articulação constante com os programas, as metas curriculares e até com as outras áreas disciplinares, de modo a aproveitar-se o mais possível as vantagens de cada um deles e, por outro lado, reduzir as desvantagens que ambos apresentam.

Ao longo da minha vida académica, os métodos que os professores utilizavam sempre me despertaram curiosidade pois, consoante os métodos, as técnicas e os recursos didáticos utilizados o interesse dos alunos variava, independentemente de ser ou não a mesma disciplina.

Tendo como (des)vantagem, a escola onde realizamos a PES, estar localizada no centro do Porto, o que em termos práticos e gerais, se traduz em elevadas taxas de insucesso e uma grande parte dos alunos se encontrar com uma grande desmotivação (acrescido nas disciplinas mais teóricas como no caso da História), pensamos utilizar a oportunidade que o ano de estágio nos proporciona e investigar um tema dentro do contexto do Mestrado, utilizando novos métodos e recursos e desenvolver, deste modo, aulas diferentes daquelas a que os alunos estavam habituados.

Deste modo, pretendemos responder a uma série de questões que nortearam a nossa investigação desde o início, tendo sempre por base a noção de que a aprendizagem deve ser facilitada por parte

do professor, ou seja, este deve utilizar todas as estratégias, métodos e técnicas que tenha ao seu alcance para facilitar a aprendizagem dos alunos, mas isso não poderá significar de maneira alguma a diminuição do rigor e da exigência no processo ensino-aprendizagem.

Para salvaguardar o anonimato da turma e dos seus elementos, foi utilizada, como já referi a designação fictícia de 9º2, para fazer referência à turma onde se desenvolveram, no segundo período, aulas construtivistas e se realizaram entrevistas individuais (conferir anexo 6 e 7, p.133-134). Procuramos cumprir esse desiderato através da realização de duas entrevistas individuais a cada um dos alunos desta turma. As entrevistas incidiam, no caso da disciplina de Geografia, sobre as quatro aulas construtivistas (aula de imagens fixas; de imagens em movimento; trabalho de grupo; debate) e três aulas (aula de imagens fixas e em movimento que, no caso da História, foram agrupadas numa aula só trabalho de grupo; análise de documentos escritos).

Para além das entrevistas individuais realizamos, no âmbito da nossa investigação, um teste de avaliação que tinha como objetivo primordial compreender o nível em que os alunos se encontravam após as aulas construtivistas. No primeiro período, as aulas foram todas de caráter expositivo e realizaram-se dois testes de avaliação, a cada uma das disciplinas. No segundo período, realizaram-se aulas de caráter construtivista e no fim das mesmas realizou-se, a cada disciplina, um teste de avaliação. O objetivo da realização das fichas de avaliação é compreender em qual dos métodos os alunos obtêm melhores resultados.

Em suma, optamos por realizar duas entrevistas individuais para ouvir as vozes dos alunos relativamente ao tipo de aulas que preferem, em que aulas pensam ter aprendido mais e menos, quais os recursos didáticos que lhes cativam mais a atenção, se gostaram das aulas de História e de Geografia e se fossem professores como dariam as suas aulas. Embora sabendo que não podemos estabelecer nenhuma relação direta entre os resultados obtidos nas fichas de avaliação e o tipo de aulas lecionadas, pensamos utilizar esta prática como um suporte das opiniões manifestadas pelos alunos.

Por fim, no terceiro capítulo do presente estudo, faremos referência aos principais resultados obtidos.

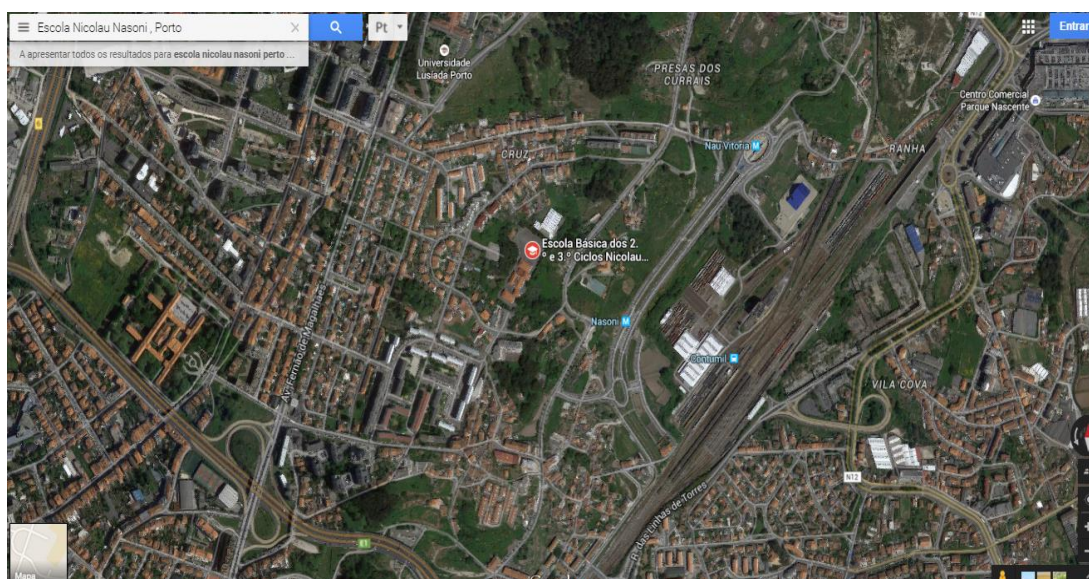
2. Caracterização do Estudo de Caso

Para que consigamos contextualizar as especificidades das situações que serão apresentadas, iremos proceder ao enquadramento do nosso estudo de caso. Como referido no início, a nossa investigação insere-se no contexto da Iniciação à Prática Profissional e em estreita ligação com a Prática de Ensino Supervisionada inserida no Mestrado em Ensino de História e Geografia no terceiro ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

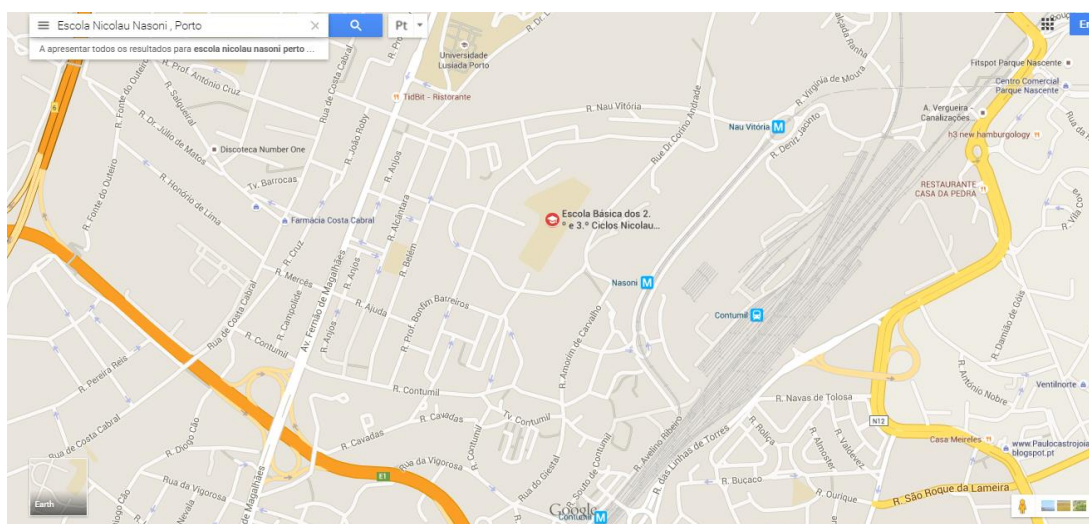
Este mestrado tem por principal objetivo promover a formação para a docência de futuros professores de História e Geografia. Para tal, no segundo ano promove-se através da prática de ensino supervisionado, o contacto direto com uma escola, através da realização de um estágio pedagógico.

Foi no decorrer do ano letivo de 2014/2015 que tive contacto com a Escola Nicolau Nasoni, pertencente ao Agrupamento² de Escolas António Nobre (AEAN). A referida escola situa-se na cidade do Porto, mais precisamente na freguesia de Campanhã.

Mapa 1 – Vista aérea da Escola E.B. 2/3 Nicolau Nasoni



² Um agrupamento de escolas, de acordo com o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, (com a nova redação dada pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril), apresenta-se como uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação Pré-Escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto comum com vista à realização de diversas finalidades.



Fonte: <https://www.google.pt/maps/search>

A freguesia de Campanhã é uma das quinze freguesias da cidade do Porto. Esta freguesia é limitada a Este pelo concelho de Gondomar, a Sul pelo concelho de Vila Nova de Gaia, a Oeste pela freguesia do Bonfim e a Norte pela freguesia de Paranhos.

“Rica em recursos hídricos, com um solo extremamente fértil e uma posição geográfica privilegiada, a freguesia de Campanhã ofereceu desde sempre condições muito favoráveis à fixação de populações.”³ Seguidamente, deu-se a intensificação da oferta dos meios de transporte e a construção da estação ferroviária que permitiram a deslocação de um grande número de mão-de-obra. A consequência imediata destes acontecimentos foi a construção de fábricas. Os operários que vinham a Campanhã tinham poucos recursos económicos e foram-se acumulando nas “ilhas” e “pátios”, dois tipos de construções que marcaram a freguesia tanto ao nível social como paisagístico. Ainda hoje, Campanhã é uma das áreas preferenciais para a construção de bairros sociais e isso ainda se reflete no afluxo de população para a freguesia, embora o papel do setor secundário tenha diminuído e o setor dos serviços aumentado.

Campanhã é assim, uma freguesia onde ainda predomina o contacto do rural com o urbano, numa mescla entre o passado e o presente, onde, contudo, estão cada vez mais presentes os traços da modernidade.

É neste contexto que se insere a Escola Nicolau Nasoni que, segundo os mais recentes dados, possui 1352 alunos. A escola abriu portas há vinte e dois anos e desde então procurou promover a inclusão de todos. Assim o seu público – alvo caracteriza-se por uma enorme heterogeneidade quer ao nível económico, social, étnico, racial e até cognitivo. Dada a sua filosofia inclusiva, a escola possui um número considerável de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE),

³ Disponível em: <http://www.campanha.net/index.php/historia> (consultado a 25.05.2015)

porém estes últimos demonstram, na maioria dos casos, dificuldades de adaptação, pois a escola não lhes consegue oferecer as condições necessárias à sua efetiva inclusão/inserção.

No que concerne ao seu espaço físico a escola possui dois pisos. No rés-do-chão salientam-se as áreas dos serviços – secretaria, reprografia, bufete, cantina, papelaria, gabinete médico, Núcleo de Apoio Educativo e a Unidade de Multideficiência. No primeiro andar encontram-se a sala de Coordenação, sala dos diretores de turma, sala dos professores e a biblioteca. As salas de aula e as salas específicas encontram-se nas alas laterais, tanto no rés-do-chão como no primeiro andar. A prioridade, não só da Escola Nicolau Nasoni, mas do agrupamento consiste na redução dos seus pontos fracos que se caracterizam por uma falta de eficácia das medidas para o sucesso escolar, resultados escolares pouco satisfatórios, frágil relação entre a escola e os encarregados de educação (família), agravamento das condições socioeconómicas das famílias e a imagem associada às escolas do agrupamento. Para colmatar algumas destas falhas tem apostado no desenvolvimento de parcerias que englobam a Câmara Municipal do Porto, Junta de Freguesia de Campanhã, Instituições de Ensino Superior Público e Privado, Polícia Segura e Empresas representativas do tecido empresarial da área envolvente. Com a colaboração destes parceiros, tem vindo a desenvolver vários Projetos.

À escola Nicolau Nasoni, cabe-lhe a função de promover o Ensino Básico aos alunos, e foi neste âmbito que no ano letivo de 2014/2015, lecionei em quatro turmas, duas de 7ºano em Geografia⁴ e duas de 9ºano, comum às duas áreas disciplinares.

3. Seleção e caracterização da amostra

Tendo em conta as particularidades contextuais anteriormente descritas, foi realizada a seleção da amostra para este estudo que teve como critério fundamental a necessidade de trabalhar com uma turma do 9º ano de escolaridade – pois, face ao dito anteriormente, só no 9ºano lecionava ambas as áreas disciplinares.

A turma em questão é constituída por catorze alunos, nove do género masculino e cinco do género feminino. Todos os alunos da turma foram incluídos no estudo, apesar de um deles ter Necessidades Educativas Especiais (NEE) ia a todas as aulas e seria da nossa parte incorreto

⁴ No presente ano letivo (2014/2015), no que à área disciplinar de História diz respeito, a Prática de Ensino Supervisionada realizou-se em duas escolas: na Escola Nicolau Nasoni e na Escola Básica da Areosa. Devido ao facto de ser obrigatório lecionar em dois anos letivos, no primeiro período lecionei a uma turma de 7ºano na Escola Básica da Areosa e, posteriormente, apenas às turmas de 9ºano na Escola Nicolau Nasoni.

realizar um estudo que excluísse algum aluno devido às dificuldades, na medida em que a escola tem defendido uma política inclusiva.

Quadro 1.- Número de casos válidos para o estudo.

	Frequência	Percentagem
Masculino	9	70%
Feminino	5	30%
Total	14	100%

A faixa etária dos alunos do 9º2 encontra-se repartida entre os 13 e os 16 anos. Todos apresentam nacionalidade portuguesa. Em relação às habilitações literárias dos encarregados educação dos alunos podemos constatar que 43% frequentou o 3ºciclo do Ensino Básico, 22% concluiu o 1ºciclo, 14% frequentou o Ensino Secundário, 7% (um encarregado de educação) concluiu o 1ºciclo do Ensino Superior, 7% concluiu o 2ºciclo do Ensino Básico e ainda 7% dos inquiridos não salientou os dados pedidos.

Pode-se constatar que a esmagadora maioria dos pais dos alunos trabalha no setor terciário, corroborando a tendência do aumento da população que se têm verificado no setor terciário, sobretudo nas cidades de maior dimensão como o Porto, onde se insere a Escola Nicolau Nasoni. Depois de analisar o Plano Curricular da Turma, pude inferir que a disciplina apontada como sendo a preferida pela maioria da turma era a Educação Física (28%), seguindo-se a disciplina de Ciências Naturais (24%) e apontavam ainda as disciplinas de Português (41%) e de Matemática (41%) como aquelas onde tinham mais dificuldades

Para que consigamos caracterizar melhor a amostra selecionada e tendo por base as treze aulas que lecionei a esta turma, considero que os alunos do 9º2 são muito heterogéneos quer em termos económicos, sociais, cognitivos e até mesmo comportamentais. Na sala de aula, há alunos muito pouco participativos e alunos que estão constantemente ansiosos por intervir. De um modo geral, são colegas de turma desde o 5ºano de escolaridade, altura em que se mudaram para aquela escola e, este facto ajuda a que não apresentem conflitos entre si. Apesar de todos os defeitos que lhe são apontados pelos vários professores, o 9º2 é uma turma constituída por alunos com muitas qualidades humanas, de sorriso fácil e que demonstraram preocupação em participar nas atividades propostas pelo docente. Tendo em conta tudo o que foi dito relativamente ao grupo-turma, só posso fazer um balanço muito positivo. Após conhecer melhor os elementos que compunham a supracitada turma, verificou-se, entre nós, uma empatia que facilitou a “minha função”, enquanto professora estagiária.

4. Instrumentos e procedimentos da recolha de dados

A seleção das metodologias e a construção dos instrumentos de recolha de dados constitui um aspeto primordial em qualquer trabalho de investigação. Considerando a variedade de técnicas que os investigadores têm, atualmente, à sua disposição e cientes de que qualquer uma apresenta vantagens e limitações, procuramos selecionar aquelas que mais se adequavam à presente investigação.

Os instrumentos de recolha de dados levados a cabo nesta investigação são de natureza mista, pois têm um caráter quantitativo e qualitativo. Esta opção prende-se com o facto de termos de interpretar informações mais sucintas e diretas, mas também termos de interpretar outras que por terem, na sua génese, um caráter mais livre, há necessidade de recorrer mais a pormenorização.

Para a realização deste estudo, e para dar resposta aos objetivos que nos propusemos a cumprir, no início deste estudo, concebemos, logo desde início, os instrumentos necessários para a recolha de dados que vamos descrever nesta secção, começando por descrever as atividades realizadas em cada aula, seguindo-se a entrevista de História e de Geografia e, por fim, a exploração do teste de avaliação.

4.1. O inquérito por entrevista

O nosso principal instrumento de recolha de dados consistiu num inquérito por entrevista (conferir anexo 6 e 7, p.133-134). Este tinha como objetivo primordial recolher informações relativas ao tipo de aulas que os alunos preferem e perceber o tipo de aulas onde estes pensam aprender mais e menos. Depois de estarmos cientes de todas as formas que um investigador pode utilizar para realizar a sua entrevista – entrevistas em grupo, em painel, social, entre outros - optámos pelas entrevistas individuais. Esta opção prendeu-se com o facto de pretendermos captar com maior rigor as informações que nos poderiam facultar. A amostra contempla adolescentes (dos 14 aos 16 anos) e quisemos evitar tendências de copiar ou seguir opiniões de outros e assim perder a opinião pessoal de cada pessoa que constituía a amostra. Assim, procedemos à realização de vinte e oito entrevistas (catorze na disciplina de História e catorze na disciplina de Geografia). As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e foi esta reprodução que foi alvo de categorização.

Depois de termos analisado diversos autores, podemos conceber o inquérito por entrevista como uma técnica de investigação que possibilita recolher informações ou dados utilizando a comunicação verbal. Jean-Marie De Ketele e Xavier Roegiers (1998) acrescentam que a entrevista é um “método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais,

ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação.”

Por seu lado, Morgan (1988) afirma que a entrevista “é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas com o objetivo de obter informações da outra.”

Porém, antes de tudo, devemos explicar o porquê de termos optado por um inquérito por entrevista em detrimento de um inquérito por questionário sendo este o instrumento de recolha de dados mais comum no mais variado tipo de investigações. Em primeiro lugar, queríamos ouvir as vozes dos alunos, conhecendo os conceitos e a linguagem que utilizam. Depois se constituíssemos um inquérito por questionário em muitas das questões teríamos de utilizar a opção “justifique a sua opção” e, quando falamos de inquéritos por questionário em indivíduos desta faixa etária, a tendência é não responderem. Assim, o contacto direto do inquérito por entrevista levou a que todos os elementos que compunham a amostra respondessem às treze questões que o constituíam. Por último, os inquéritos por entrevista possibilitam que o investigador desempenhe um papel ativo na sua realização. Em relação ao inquérito por questionário, o inquérito por entrevista apresenta os seguintes limites e potencialidades, segundo os vários autores lidos para o enquadramento teórico:

Quadro 2- Tabela referente aos limites e potencialidades do Inquérito por entrevista

	Limites	Potencialidades
Inquérito por entrevista	Depende sempre da capacidade que as pessoas têm em verbalizar as suas ideias. Dificuldades de comunicação	Permite uma recolha de informação (eventualmente) mais rica;
	Dispendiosa ao nível do tempo e é relativamente difícil de se analisar. A análise de conteúdo é difícil de se elaborar.	Permite recolher os testemunhos, interpretação dos entrevistados, respeitando os seus quadros de referência, a linguagem e as categorias mentais (formas de classificação).
	Noções pré-concebidas podem influenciar o resultado das entrevistas.	Permite ao investigador conhecer os conceitos e a linguagem do entrevistado.
	.Envolvem mais custos (normalmente) e uma maior exigência pessoal.	São flexíveis pois permitem verificar se ambos os intervenientes compreendem o significado de palavras e explicar.

	Falta de motivação ou motivação excessiva por parte do entrevistado.	Dá uma boa amostragem dos aspetos que se pretendem investigar. Bom grau de profundidade.
	Possibilidade de respostas falsas quer inconvenientes quer convenientes;	Permite interpretar as expressões emitidas e explorar muita informação.

A nossa entrevista era semiestruturada uma vez que tinha um guião (ver anexo 6 e 7, p.133-134.) previamente definido, pretendia garantir que todos os participantes respondessem às mesmas questões, mas não havia uma ordem obrigatoriamente fixa. No seu desenvolvimento havia a preocupação de adaptar a entrevista ao entrevistado e manter um certo grau de flexibilidade na exploração das questões.

As duas entrevistas foram realizadas individualmente aos catorze alunos que constituíam a amostra. Ambas foram realizada na Escola E.B. 2,3 Nicolau Nasoni, contudo a primeira disse respeito às aulas de Geografia e teve lugar na primeira semana do mês de fevereiro e a segunda disse respeito às aulas de História e realizou-se na primeira semana de março.

A entrevista incidia em primeiro lugar no tipo de aulas que os alunos entrevistados, de uma forma geral, preferiam. Numa segunda parte da entrevista fazia-se referência às aulas que estes gostaram mais e também nas quais aprenderam mais e menos, sendo que esta parte era diferente em História e em Geografia.

Na entrevista de Geografia perguntava-se aos alunos se gostaram mais da aula de debate, de imagens fixas, de imagens em movimento ou de trabalho de grupo. No entanto, em História realizaram-se apenas três aulas e, por isso, a aula de imagens fixas e a aula de imagens em movimento foi fundida numa só. Para além disso, a aula de debate foi substituída pela aula de análise de documentos escritos. Tendo em conta as aulas anteriormente mencionadas para uma e para a outra disciplina, seguidamente, num terceiro momento da entrevista, questionávamos os alunos em qual destas aulas (construtivistas) consideravam ter aprendido mais e menos, pedindo que justificassem as suas escolhas.

4.2. A análise de conteúdo

Bardin (2009, p.33), reportando-se à análise de conteúdo (AC), refere-nos que esta é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Daí “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de análise de conteúdo” (*ibidem*, p.34).

Vala (1987, p.101) comunica-nos que esta técnica foi “durante bastante tempo apresentada como uma técnica predominantemente útil no estudo da comunicação social e da propaganda política e associada a objetivos pragmáticos da intervenção”. A análise de conteúdo é uma técnica que permite ao investigador incidir sobre um conjunto de mensagens extremamente diversificadas e, por isso, é, ainda hoje, uma das técnicas mais comuns no mundo das ciências sociais e humanas. Esteves (2006, p.108) argumenta que “a análise de conteúdo mais do que simplesmente descritiva e atenta aos conteúdos do manifesto, visa a produção de inferências, e portanto a interpretação, eventualmente, a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação”(ibidem, 2006, p.108). O principal objetivo da análise de conteúdo é, segundo Holst, (citado em Ghiglione e Matalon, 1992, p.184) fazer inferências “pela identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem”. A inferência é o processo mediador que permite ao investigador passar da descrição das mensagens à sua interpretação.

As fases da AC, segundo Bardin (2009, p.121), organizam-se em três secções, a saber:

- a) A pré-análise;
- b) A exploração do material;
- c) O tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação;

A pré-análise é a primeira fase de uma AC e caracteriza-se essencialmente por uma organização do material suscetível de ser trabalhado. Nesta fase, além da organização dos dados recolhidos, procede-se a uma seleção dos materiais a serem analisados e formulam-se hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final.

A segunda fase é no entender de Bardin (2009, p.101) “longa e fastidiosa” e como o seu próprio nome indica há uma exploração do material que consiste essencialmente na codificação com a definição de categorias, unidades de registo, de contexto e de enumeração. Esta etapa é fulcral em todo o processo porque nela se entende se há ou não a tão desejada riqueza das interpretações (inferências) Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (ibidem, p.101). A codificação “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão”. Após a codificação, segue-se para a categorização, a qual consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (ibidem, p. 117).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é reservada ao tratamento dos resultados; elabora-se uma síntese e o destaque das informações para

análise, terminando nas interpretações inferenciais; é o momento da análise reflexiva e crítica (*ibidem*, 2009, p.).

Na nossa investigação, para conseguir uma análise com o maior detalhe possível e indo ao encontro dos procedimentos através dos quais se pode aferir melhor a riqueza do conteúdo criamos categorias, subcategorias, unidades de registo e unidades de frequência para oito das treze questões das entrevistas de História e Geografia.

Esteves definiu a unidade de registo como “o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria” (Esteves, 2006, p.114). A unidade de registo pode compreender uma palavra, uma frase ou algo mais relacionado, o objeto de estudo propriamente dito.

A unidade de contexto serve, no entender de Bardin, para codificar a unidade de registo e “corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo.” (Bardin, 2009, p.133)

A unidade de enumeração (frequência) que está relacionada com a quantidade de ocorrências.

Posto isto, de modo a explicar melhor como procedemos à análise das nossas respostas atentemos no seguinte exemplo:

A1-PQG-1:	A – Categoria A1- Subcategoria PQG – Primeira Questão “aberta” da entrevista de Geografia 1: Aluno
A1-SQH-1:	A – Categoria A1- Subcategoria SQH – Segunda Questão “aberta” da entrevista de História 1: Aluno

Figura 1 – Exemplo da codificação da análise de conteúdo das entrevistas de Geografia e de História.

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Relação entre aprendizagem e autonomia	A1. Aprendizagem através do erro	A1-PQ-1: “os alunos aprendem com os seus erros, mesmo se errarem a explicar as coisas ou a responder” A1-PQ-3: “aí nós vemos se sabemos ou não. Se estiver errado nós aprendemos.” A1-PQ-13: “nós também explicamos a matéria ao professor e ele diz se estamos errados ou se estamos bem.”	3

Figura 2 – Excerto exemplificativo da codificação da análise de conteúdo da primeira questão “aberta” de Geografia.⁵

Desejando uma análise de conteúdo em consonância com os dados obtidos procurámos neste caso, desenvolver a categorização da informação ali presente sob a perspectiva de Bardin (2009), que consiste em: “- A exclusão mútua: Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão (...). - A homogeneidade: (...) Um único princípio de classificação deve governar a sua organização (...). - A pertinência: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. (...). - A objectividade e a fidelidade: (...) O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria. - A produtividade: (...) Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices e inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.” (Bardin, 2009, p.120-121).

Contudo, um processo de análise de conteúdo pode, facilmente, ser contestado por outro investigador que têm diferentes perceções do mesmo assunto, ou seja, dois investigadores podem ter o mesmo problema investigativo, mas podem delinear à partida diferentes objetivos o que implicará formas de tratamento distintas. A análise de conteúdo é um processo complexo que exige um “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento (...)” (*ibidem*, p.9)

⁵ A codificação completa encontra-se no anexo 6.

Capítulo III

Trabalho desenvolvido nas aulas de História e Geografia

1. Fundamentação

Este capítulo tem como objetivo nuclear a descrição das aulas de História e de Geografia onde foi utilizado o Método Construtivista. Lembramos que no início do projeto apenas foram delineadas e planificadas as estratégias a implementar, tendo em conta as primeiras ilações que retiramos da caracterização do contexto e do público-alvo. Assim sendo, existiam os objetivos delineados, mas estas especificidades permitiram o ajustamento do projeto e o seu redesenhar à medida que se iam obtendo os resultados das ações. Conhecia-se, deste modo, com maior consistência o público-alvo cujas características também se iam, previsivelmente alterando quando se optava por uma estratégia em detrimento de outra. Cada subcapítulo que se seguirá está associado a uma estratégia de ação correspondente ao uso de um determinado tipo de recurso/estratégia. Em comum, em todas as aulas há a utilização da ferramenta *Prezi*⁶ que tinha como objetivo central o abandono total da perspectiva de ensino centrada no professor, com exposições dos conteúdos, de apelo à memorização e onde os alunos são constantemente enviados para uma postura passiva. Com o uso da tecnologia, nomeadamente a ferramenta *Prezi*, pretendia-se aqui dar corpo a estratégias construtivistas onde os alunos participassem e tivessem um papel bastante ativo na construção do seu próprio conhecimento. Pretendia-se, a par da desinibição do diálogo, desenvolver a autonomia dos alunos e motivá-los para a aprendizagem destas disciplinas, estimular a sua curiosidade partindo das suas realidades e conhecimentos prévios.

Depois de explicar os objetivos centrais da utilização do *Prezi* importa salientar que é uma ferramenta de apresentações eletrónicas *online* recente que apresenta inúmeras vantagens à sua utilização. É uma ferramenta que ainda é pouco investigada academicamente e esse facto ajuda, aliado ao seu recente aparecimento faz com que seja pouco utilizada nas escolas básicas e secundárias. Este facto apresenta à partida a vantagem de a novidade gerar curiosidade nos espectadores. Outra das suas vantagens é o *zooming* que permite ter uma visão global ou agregada de partes da apresentação e voltar a esta visão quantas vezes se considerar necessário ajudando tal como refere Lightle (2011), criar conexões, comparações e organizar o pensamento relativamente ao que é apresentado.

Para além das vantagens que possibilita na sala de aula, o *Prezi* apresenta-se ainda como gratuito, não necessita da instalação de *software* e funciona em qualquer SO com *browser* e *Flash Player*,

⁶ <http://prezi.com/>

possibilita a total personalização de uma apresentação interativa e permite a partilha e o download da exibição.

Dada a possibilidade que o *prezi* oferece de trabalhar *online*, todas⁷ as apresentações utilizadas nas aulas podem ser consultadas nos links abaixo mencionados:

<https://prezi.com/1trqawmy1yf/-/copy-of-segunda-guerra-mundial/> (aula de imagens fixas e em movimento de História)

https://prezi.com/_wdqn3kexpj8/as-fases-da-segunda-guerra-mundial/ (aula de trabalho de grupo de História)

<https://prezi.com/kvvyck8jcvty/guerra-fria/> (aula de interpretação de documentos escritos)

<https://prezi.com/izrbtcgr404e/contrastes-de-desenvolvimento/> (aula de imagens fixas de Geografia)

<https://prezi.com/neo5lhuz65b/copy-of-conquistando-o-ter-atraves-do-ser> (aula de imagens em movimento de Geografia)

<https://prezi.com/o-dpytqfmv8t/copy-of-cedepe-business-school-mba-gestao-financeira-cultura-empresarial-estudo-de-caso-impesa/> (aula de trabalho de grupo de Geografia)

2. Processo e materiais didáticos utilizados

Para a realização deste projeto de investigação foram concebidas quatro aulas de Geografia e três aulas de História. Cada aula teve a sua dinâmica própria e, como se explica neste capítulo, todas tiveram recursos didáticos diferentes. Recordemos que perceber, dentro das aulas construtivistas, o tipo de recursos didáticos com os quais os alunos aprendem mais facilmente e aqueles que lhes ocasionam mais dificuldades, foi um dos objetivos iniciais que nos propusemos investigar. Como tal, decidimos enveredar por recursos didáticos que se encontram amplamente investigados em contexto sala de aula como a imagem, o vídeo, o trabalho de grupo e o debate (somente em Geografia).

A primeira escolha, foi uma imagem e com ela pretendeu-se usar um recurso de extrema importância para ambas as disciplinas, pois tanto para a História como para a Geografia o conceito de imagem vai muito mais além da fotografia, da pintura e da gravura. Em História e em Geografia usam-se, com frequência mapas, gráficos, *cartoons*, caricaturas, banda desenhada, entre outros. Em ambas as áreas disciplinares a imagem é um recurso incontornável, cabendo ao professor levar o aluno a descobrir as mensagens que cada imagem em si transporta. Com isto, e de acordo com M. Joly, a principal função da imagem é evocar, “significar outra coisa que não ela própria

⁷ Na quarta aula da disciplina de Geografia (aula do debate) não foi utilizada qualquer tipo de apresentação.

utilizando o processo de semelhança” (1999, p. 43). Por isso, queremos afirmar que quer a imagem fixa quer a imagem em movimento fazem parte da vida diária dos alunos e, por isso, é imperativo que estas sejam utilizadas nas aulas, fazendo jus a todas as suas potencialidades.

Segundo Martins (2014) “quando nos reportamos ao cinema, ao vídeo, ao documentário, à televisão, à internet, aos CD-ROM e DVD-ROM, entramos no campo dos *media* e é comum classificá-los em “imagens em movimento”. As imagens em movimento constituíram outra das nossas opções. Ler e interpretar uma imagem constitui um requisito fundamental num professor. Um professor consegue, através de uma imagem, estimular a curiosidade intelectual dos seus alunos. Uma vez que a importância do papel do professor como mediador, atualmente, é um aspeto incontornável na prática pedagógica construtivista, este consegue provocar no aluno a motivação para a pesquisa de novas informações para que este construa o seu próprio conhecimento, através da utilização de imagens fixas e em movimento. Portanto esta é uma aposta a levar a sério na prática profissional docente. Igualmente importante é ter presente o aspeto da subjetividade, tanto das imagens fixas como das em movimento para podermos aceitar as diversas interpretações dos alunos. As imagens retratam “fragmentos da realidade, é o que resta do acontecido, um testemunho visual e material dos factos, no entanto, consiste *a priori* em uma interpretação, pois vemos através dos olhos do fotógrafo” (Gejão; Molina, s/d, 2).

A nossa terceira opção remeteu-nos para a aprendizagem cooperativa. Esta ideia não é nova surgiu sobretudo nos anos 60 do século passado nos EUA. A aprendizagem cooperativa é um assunto amplamente estudado e é entendida por muitos autores como uma simplificação/melhoria das aprendizagens, das relações interpessoais, das competências do pensamento crítico, originando menos problemas disciplinares, menos abstinência dos alunos, maior número de atitudes positivas nas disciplinas onde ela é implementada.

3. Descrição das atividades propostas nas aulas (Geografia)

3.1. Descrição da aula de imagens fixas

A aula de imagens fixas teve lugar no dia oito de Janeiro e tinha como tema os contrastes de desenvolvimento e durou noventa minutos. Esta aula inseria-se na Unidade Didática: “Interdependências entre espaços com diferentes graus de desenvolvimento”, nomeadamente o descritor dois intitulado: “Reconhecer as causas do desigual acesso ao emprego, saúde, educação e habitação e as suas consequências para o desenvolvimento das populações”.

Na segunda parte desta aula, os alunos iam trabalhar em pares e, por isso, procedeu-se à elaboração de uma nova planta da sala de aula que, antes do início da aula, havia sido fixada na porta. Assim sendo, ao longo da primeira parte da aula foram exibidas treze imagens que tinham

como principal objetivo suscitar a discussão relativamente aos temas que se pretendiam abordar na aula. Através da leitura e interpretação destas imagens que evidenciam os contrastes de desenvolvimento existentes entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, pretendia-se que os alunos construíssem o conceito de contrastes de desenvolvimento. Para além disto, com estas imagens visava-se comparar os países desenvolvidos e em desenvolvimento em âmbitos como a educação, a alimentação, a saúde e os transportes. Deste modo, conseguia-se que os alunos compreendessem através da visualização e do debate que se seguia os principais fatores que explicam a situação de pobreza e de fraco desenvolvimento de vários países do mundo. Para encerrar esta primeira parte da aula era exibido um vídeo intitulado “Gritos de fome” pedido aos alunos que, em trabalho de pares, refletissem sobre o mesmo e sobre toda a aula num comentário por escrito que seria lido em voz alta para a restante turma, por dois dos seis grupos formados inicialmente.

Na segunda parte da aula foram fornecidos aos alunos de cada grupo, dados (figura 3) que lhes permitiram tratar um dos seguintes temas: Subscrição de telemóveis no continente americano; Esperança média de vida à nascença em África (género feminino e género masculino); Acesso da população asiática a água potável; Taxa de mortalidade infantil na Europa e em África. Cada grupo desenvolveu um dos temas atrás referidos e para isso foram-lhes explicadas algumas das regras mais importantes para a realização de um mapa de cores, recordando os elementos essenciais de um mapa, a importância da gradação de cores, entre outros.

Com estes dados os alunos completavam o mapa mudo do seu continente (figura 4) e no final, realizavam um comentário escrito ao mapa que realizaram (figura 5), para ler em voz alta e apresentar aos restantes colegas. A título exemplificativo, atentemos no trabalho desenvolvido pelo grupo I:

Grupo 1: aluno X e aluno Y

Esperança média de vida à nascença (Género masculino)		
País	Ano	Ano
	2010	2012
Argélia	72	73
Tunísia	77	77
Marrocos	50	51
Egipto	73	73
Sudão	63	64
Etiópia	63	65
Somália	56	56
Tanzânia	60	62
Moçambique	50	51
Zimbábue	54	59
Botswana	46	46
África do Sul	54	56
Namíbia	65	67
Angola	52	53
S. Tomé e Príncipe	68	68
Sudão do Sul	63	64
República Democrática do Congo	51	51
Costa do Marfim	50	51
Senegal	64	65
República do Congo	59	60
Mauritânia	63	63
Quênia	61	63
Líbia	60	61
Guiné	56	57
Guiné Bissau	55	56
Ruanda	64	65
Uganda	58	60
República Central Africana	50	51
Mali	54	54
Chade	51	52
Madagascar	65	66
Serra Leoa	45	46
Cabo Verde	78	79
Nigéria	57	58

Fonte: <http://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.LE00.MA.IN>

Figura 3- Exemplo dos dados fornecidos ao grupo I

Mapa mudo do continente Africano



Figura 4 – Exemplo do mapa mudo fornecido ao grupo I

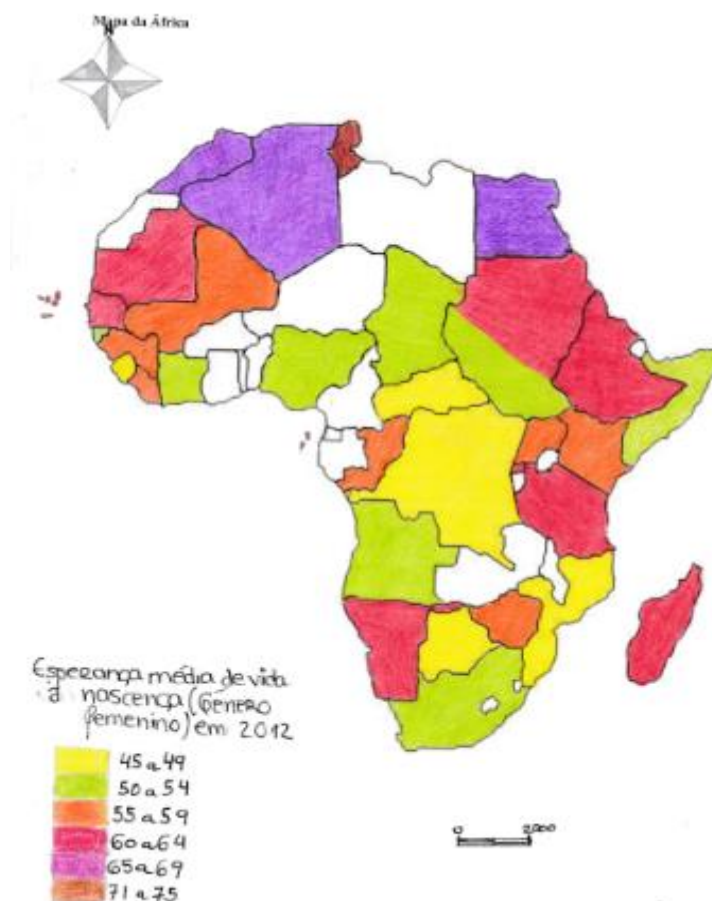


Figura 5- Trabalho desenvolvido pelo grupo I.

3.2. Descrição da aula de imagens em movimento

A segunda aula de Geografia teve lugar no dia catorze de janeiro e teve como tema os “Fatores históricos, naturais, demográficos, económicos e os conflitos armados que dificultam o desenvolvimento dos países”. Num primeiro momento, houve uma projecção de mapas do continente africano, onde se evidenciavam os fatores históricos como um obstáculo ao desenvolvimento dos países. Seguidamente, viu-se um vídeo relativo ao Neocolonialismo para que os alunos, em trabalho de pares, conseguissem realizar um comentário por escrito que respondesse à seguinte questão: de que forma o colonialismo, segundo o vídeo, condicionou o progresso dos países em desenvolvimento? Posteriormente, apresentaram as respostas à turma e procedeu-se a um debate. Com isto, pretendia-se que os alunos analisassem os mapas e fizessem comentários oralmente, de modo a que conseguissem compreender de que modo os fatores históricos dificultam o desenvolvimento de muitos países. Para se introduzirem os fatores económicos procedeu-se à análise de um *cartoon*. Para terem noção do que é uma empresa multinacional e a quantidade destas que invadem os nossos dias sem que nos apercebamos, foi

pedido aos alunos para que escrevessem o nome de todas as multinacionais que aparecessem no vídeo, chegando a um ponto que apareciam tantas multinacionais que não as conseguiam apontar no caderno diário. Seguidamente, para aprofundar este tema viu-se um excerto de um telejornal brasileiro, onde se os alunos, com base nos exemplos que eram dados no vídeo, atingiriam os conceitos de importação e exportação e dívida externa. Para isso, pedia-se que escrevessem, em trabalho de pares e por palavras suas, um resumo do vídeo. Através de dados fornecidos numa tabela, os alunos procederam ao cálculo do saldo da balança comercial, para obterem as noções de *deficit* e *superavit*.

Entrando num outro conjunto de fatores viu-se um vídeo relativo à guerra da Síria. Os alunos debateram as imagens em conjunto com a professora. Este conjunto de fatores foi lecionado de um modo diferente devido ao facto de o vídeo conter imagens relativamente chocantes e que era necessário descortinar com cautela. Porém, foi uma maneira de os alunos perceberem uma realidade diferente que tem tanto impacto na vida da população que dificulta ou impossibilita qualquer tipo de desenvolvimento.

Os fatores naturais foram dados com um excerto de um vídeo que os alunos já tinham visualizado no ano anterior na aula de Educação Moral Religiosa e Católica e que relatava o *tsunami* que ocorreu no Japão em 2012. O debate incidiu sobre “os obstáculos que os países desenvolvidos e em desenvolvimento têm de atravessar para fazer frente a situações idênticas a esta”. Os alunos responderam a este problema por escrito e apresentaram oralmente as suas ideias.

Por último, problematizou-se a questão: população - um recurso ou um obstáculo? Esta questão foi discutida oralmente e cada aluno de forma individual deu a sua opinião sobre o assunto em causa.

Quando faltavam cerca de trinta minutos para o final, a cada grupo foi entregue uma notícia (uma por grupo) para que testassem os seus conhecimentos através de um comentário que cada grupo devia redigir. Com a leitura e análise de cada notícia pretendeu-se que os alunos identificassem o (s) obstáculo (s) ao desenvolvimento que estava (m) presentes no texto e sugerissem possíveis soluções para contrariar as tendências que estes obstáculos produzem. Atentemos nas seguintes notícias e no comentário elaborado pelo grupo de alunos encarregue da sua análise:

Notícias:

As florestas mundiais são vastos depósitos de carbono.

O desaparecimento desses repositórios por meio da desflorestação é responsável por cerca de uma quinta parte da pegada global de carbono. A prevenção da desflorestação pode mitigar as alterações climáticas. Mas as florestas são mais do que um banco de carbono, desempenham um papel crucial nas vidas de milhões de pessoas pobres que delas obtêm comida, combustível e rendimentos. As florestas tropicais são locais de rica biodiversidade. O desafio para a cooperação internacional é encontrar formas de desencadear o triplo benefício para a mitigação climática, pessoas e biodiversidade que poderia ser gerada através da conservação das florestas.

PNUD 2007

Os vários causadores da desflorestação

A desflorestação deve-se a muitos motivos. Nalguns casos a sua causa é a pobreza, com as populações agrícolas a recolher madeira para usar como combustível ou para expandir terreno para agricultura de subsistência. Noutros casos as oportunidades para gerar riqueza são o principal factor de destruição.

PNUD 2007



As cheias em Moçambique destruíram uma região já sacrificada pela fome e pela malária. Mais de 170 mil pessoas foram obrigadas a fugir das suas casas, perderam as terras e tentam agora sobreviver, sem um lugar onde possam sequer plantar uma espiga de milho.

Um homem e os seus seis filhos estão sentados no chão em frente à entrada de uma casinha, a comer do mesmo prato.

Num país torturado pela fome, é fácil de imaginar o desespero de Moçambique a assistir à destruição dos campos de milho pelas cheias (a base da sua alimentação e que lhes daria comida para quatro meses), apenas a duas semanas da colheita. O desespero torna-se tristemente irónico, pois no ano anterior a colheita tinha morrido toda por falta de água. Crianças de barrigas inchadas pela Má nutrição vagueiam descalças pelas ruas.

Fonte: Visão, 2007.01.01 (adaptado)

“A desflorestação é um fator que serve como um obstáculo ao desenvolvimento dos países. A desflorestação é causada pelo crescimento da população o que faz com que seja preciso mais recursos para combustíveis, construção de habitações e campos agrícolas. Também pode ser causada por poder ser uma oportunidade de gerar riqueza.

Uma das principais consequências da desflorestação são as cheias que são causadas pela impermeabilização dos solos. As cheias levam à destruição de habitações e de campos agrícolas o que faz com que as pessoas fiquem com fome devido à escassez de alimento e, por vezes, pode levar à sua morte. Mesmo que não morram, há outras consequências como o desalojamento que dificulta as duas vidas e gera ainda mais pobreza.”

Figura 6- Exemplar das notícias facultadas aos alunos do grupo II.

3.3. Descrição da aula de trabalho de grupo

Antes do início da aula foi colocada na porta da entrada da sala, uma planta que especificava o local onde cada grupo⁸ se deveria posicionar e os membros que constituíam cada grupo. Assim, constituíram-se grupos de três e um grupo de quatro elementos.

A cada grupo, no início da aula, foi entregue um guião que continha todos os objetivos do trabalho e as seis tarefas que tinham de concluir durante a aula. As tarefas que constituíam o guião eram variadas (ver anexo 2, p.108): a primeira dizia respeito à leitura e interpretação de uma notícia onde era pedido aos alunos que sublinhassem as palavras-chave da notícia. Esta tarefa permitia aos alunos, com a ajuda dos documentos selecionados e em conjunto com os colegas, construir o conceito de *deficit* e propor medidas que o país referido devia adotar para reduzir o seu *deficit*. Para além disto, e na mesma tarefa, era evidenciado um gráfico relativo à balança comercial espanhola onde os alunos deviam elaborar um comentário socorrendo-se do gráfico e da notícia. A segunda tarefa englobava a visualização de dois pequenos vídeos: um referente ao *superavit* da economia chinesa⁹ e outro era referente à liderança da economia alemã¹⁰ na Europa. Era pedido aos alunos que comentassem os vídeos indicando as semelhanças e as diferenças entre as duas economias salientando o papel das exportações e de outras receitas como o turismo, remessas de emigrantes e transferências de capitais do estrangeiro para equilibrar a balança de pagamentos. Com a ajuda dos dois vídeos atrás referidos, os alunos iam construir o conceito de balança de pagamentos percebendo a diferença entre a balança comercial e a balança de pagamentos. Perguntava-se aos alunos se era possível estabelecer uma relação entre a oferta e a procura. Para que estes conseguissem responder à questão era-lhes facultado um *cartoon* onde se representava o Princípio Comercial da Oferta e da Procura.

⁸ Para a elaboração dos grupos não se realizaram testes sociométricos, uma vez que o trabalho de grupo ia apenas ocupar uma aula e, na aula em questão, apenas iam estar presentes doze alunos. O critério para a elaboração dos grupos consistiu em aglomerar dois alunos com dificuldades em estar atentos e calados nas aulas com dois alunos que ao longo das aulas não exprimiam as suas opiniões e mostravam-se sempre muito tímidos quando eram chamados a participar. O objetivo era que os alunos, uns em contacto com os outros aprendessem a respeitar o espaço dos outros e, por outro lado, aprendessem a libertar-se e exprimir-se nas aulas.

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=FS-TbagZrVs>

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=Lt7NSzxO4Qo>

A tarefa seguinte tinha como tema as multinacionais. Depois de ser facultado aos alunos o seguinte texto: “Hoje, o Adrián vestiu uma camisola da Adidas, umas calças da Tiffosi e calçou umas sapatilhas da Nike. Ao pequeno-almoço comeu cereais da Nestlé. Ao almoço bebeu uma Coca-Cola no Macdonalds. Mais tarde, ligou ao Salvador do seu telemóvel da Samsung para o ir comprar uma camisola, para a mãe, na Zara, pois o Audi do Adrian estava avariado”. Pedia-se aos alunos que escrevessem o nome de todas as multinacionais referidas no texto e referenciassem o seu país de origem. A nossa ideia era que os alunos entendessem que as empresas multinacionais estão presentes nas tarefas mais comuns do seu quotidiano e que refletissem uns com os outros sobre esta questão.

A sétima e última tarefa (30 minutos) foi a mais demorada e dizia respeito à construção de um gráfico de barras referente às exportações e importações de países, a partir de uma tabela que continha os dados necessários à sua construção. Seguidamente, era-lhes pedido que tecessem um comentário crítico ao gráfico que tinham construído.

Tendo em vista os objetivos que dispúnhamos e a forma como decorreu a aula, tecemos um balanço positivo na medida em que os alunos estiveram bastante empenhados e participativos, demonstrando espírito crítico, mas também cooperativo. Seja como for, o importante é admitir que o trabalho de grupo é desencorajado por muitos na medida em que para muitos não passa de juntar os alunos em grupos e pedir-lhes que trabalhem. Segundo a nossa opinião há que ter em conta as necessidades específicas de organização e mesmo motivação inerentes à realização de um trabalho de grupo, é preciso fixar rigorosa e estrategicamente um conjunto de regras e ensinar os alunos a respeitá-las e cumpri-las velando para que os resultados sejam os melhores possíveis. Temos, no entanto, consciência que é preciso muito mais do que uma aula para ensinar os alunos a trabalhar cooperativamente mas que, a nosso ver, poderá resultar nesta disciplina.

3.4. Descrição da aula do debate

A aula do debate tinha como tema as políticas demográficas. Para que tivesse sucesso, foi necessário na aula anterior (45 minutos) explicar aos alunos a tarefa que iríamos desenvolver, distribuir papéis e discutir o tema tendo em conta os conhecimentos prévios que cada um possuía. Esta fase, a que nós demos o nome de pré-debate, serviu para distribuir os papéis que cada grupo teria e disponibilizar os materiais (notícias, textos, panfletos, imagens, entre outros – conferir anexo 3, p.114-130). Na aula do debate estava afixada na porta uma planta da sala de aula onde a disposição das mesas era em forma de U e de um lado estavam os alunos que representavam os países anti natalistas e do outro os representantes dos países natalistas. Estes megagrupos eram divididos em três subgrupos pois, no caso dos países anti natalistas, havia os representantes da Índia e da China e, no caso dos países natalistas, havia os representantes de Portugal e os

representantes de países que adotaram medidas natalistas muitíssimo eficazes como o caso da Suécia e da Alemanha. Pretendia-se que nos primeiros momentos da aula os alunos elaborassem medidas comuns a todos os países e depois elaborassem dentro do seu subgrupo as medidas mais específicas do seu contexto. Posteriormente, eram lançadas questões pelo moderador e cada um defendia a sua opinião, tendo sempre por base os dados que lhes haviam sido disponibilizados. Os alunos deviam preparar um conjunto de material que lhes permitisse defender a sua causa. Cada grupo devia conhecer a equipa que iria defrontar no debate, de modo a preparar melhor os seus argumentos e, por isso, foram apresentados os membros de cada equipa. Foi-lhes também apresentado o guião de orientação que continha todas as regras, procedimentos e os materiais acima referidos. Assim, cada aluno levou para casa o seu guião de orientação pretendendo-se assim que: por um lado, enriquecessem os seus conhecimentos e construíssem o seu personagem e para os ajudar nesta tarefa eram disponibilizados alguns sítios que podiam consultar na internet relativos ao tema; por outro lado pretendia-se que se familiarizassem com as regras inerentes à realização do debate (falar um de cada vez, esperar pela sua vez para falar, ouvir atentamente o que os outros dizem, não fazer comentários inapropriados e desagradáveis e respeitar o moderador e os colegas).

Na realidade, os alunos tiveram uma reação mais positiva do que aquela que era por nós esperada como se pode ver na transcrição da resposta SQ-2 “A aula do debate porque estivemos muito participativos e pudemos explicar o nosso ponto de vista acerca de algum assunto e no debate podemos ouvir as outras opiniões e tivemos de defender a nossa.” O papel do professor na aula era sobretudo o da moderação e, portanto, a participação dos alunos foi ainda mais elevada. Para além disso, tal como no trabalho de grupo, o debate permite a interação com os colegas e a necessidade de aprender a respeitar as opiniões dos outros, mesmo que diferentes.

Outro aspeto que importa salientar é a constituição dos grupos. Este agrupamento foi mais ou menos aleatório, primava pela heterogeneidade, partindo do suposto que não existe um grupo ideal, tendo por experiência a aula do trabalho de grupo e sabendo que o que determina a produtividade de um grupo não são os membros que o compõem, mas a forma como trabalham juntos decidimos agrupar os estudantes tendo apenas dois critérios: primeiramente dividimos os alunos que, por norma, já participam bastante nas aulas para não ficarem no mesmo grupo e seguidamente tentamos agrupar os alunos que apresentam melhores e piores resultados à disciplina. Na nossa opinião e neste caso concreto, a formação dos grupos tendo em conta estes dois simples critérios resultou na medida em que se criaram desequilíbrios cognitivos, o que estimulou a aprendizagem de muitos alunos, havendo mais possibilidades de expor os estudantes a perspetivas totalmente diferentes das que eles estão habituados e apresentar-lhes novas formas de resolução de problemas onde dão e recebem mais explicações, envolvendo-se mais frequentemente nas discussões.

4. Descrição das atividades propostas nas aulas (História)

4.1. Descrição da aula de imagens fixas e em movimento

Ao contrário da aula de Geografia, a aula de imagens fixas e em movimento aconteceu em simultâneo na disciplina de História. Esta tomada de posição deveu-se aos conteúdos propriamente ditos – “As causas da Segunda Guerra Mundial e o Holocausto”. Antes de entrar nos conteúdos propriamente ditos, foi mostrada aos alunos uma barra cronológica e um mapa, de forma a situá-los melhor no espaço e no tempo. Posteriormente, através de algumas imagens eram apresentadas aos alunos as principais causas da segunda guerra mundial e através destas tinham de descobrir qual a causa que poderia estar expressa na imagem e, posteriormente, como é que essa causa ajudou ao espoletar da guerra. Atentemos nas seguintes figuras a título de exemplo:

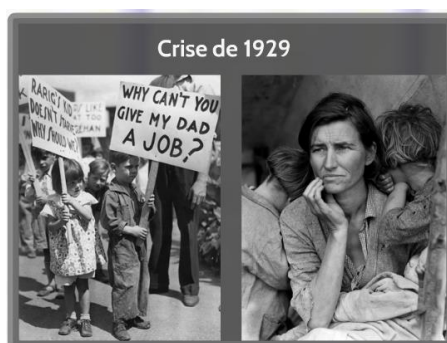


Figura 9. - Exemplo da imagem para análise dos alunos.



Figura 10.– Exemplo da síntese feita pelos alunos.

Relativamente às outras causas fez-se extamante o mesmo processo. De seguida, exibiram-se algumas imagens dos principais campos de concentração e um mapa referente à localização dos principais campos de concentração e de extermínio. Aproveitando a comemoração dos setenta anos de Auschwitz exibiu-se um excerto de uma reportagem de um canal televisivo referente a esse assunto. A completar estes assuntos foram facultadas aos alunos uma série de fotografias das experiências médicas realizadas nos campos. Propunha-se que os alunos refletissem nas causas

da guerra e no Holocausto, aprendendo a interpretar documentos iconográficos variados como mapas, fotografias e cartazes.

4.2. Descrição da aula do trabalho de grupo

A aula do trabalho de grupo tinha como tema as fases da guerra. Tendo em conta que a Segunda Guerra Mundial teve três fases e tendo em conta o número de alunos ser reduzido (14), optamos por dividir a turma em três grupos (dois grupos de cinco elementos e um de quatro) e cada um trataria de uma fase da guerra. Tal como nas aulas de Geografia, foi colocada uma planta da sala de aula na porta para que os alunos se sentassem de imediato nos lugares correspondentes.

Para que os alunos recolhessem um maior número de informação possível foram-lhes facultados vários manuais escolares do nono ano de História, livros, enciclopédias e excertos de notícias que se encontravam disponíveis na *internet*.

Cada grupo, como disse ficou com a tarefa de analisar uma fase da Segunda Guerra Mundial, e tinham de pesquisar os tópicos que lhe eram fornecidos nomeadamente os avanços e os recuos militares, o deslocamento de populações, a destruição, a utilização de tecnologia, entre outros. Em conjunto, os estudantes decidiram quais os acontecimentos relevantes de cada fase da guerra e posteriormente resumiam a sua fase da guerra e apresentavam aos colegas.

Tendo como experiência os grupos feitos na aula de Geografia, mantivemos os mesmos critérios para a sua elaboração. Porém, é de salientar que os níveis de interesse da turma em relação à disciplina de História são bastante inferiores aos de Geografia e este facto condicionou todo o trabalho desenvolvido.

4.3. Descrição da aula de análise de documentos escritos

A aula de análise de documentos escritos foi a última aula de caráter construtivista que contempla este estudo. O tema retratado foi a Guerra Fria e iniciou-se com a audição da música do cantor *Sting* denominada *Russians*. De seguida, realizou-se a ficha de interpretação da mesma que apenas contemplava duas questões referentes à visão que o autor tinha da Guerra Fria e que era expressa na letra da música. Após este momento, que constituiu a motivação da aula, apresentou-se um mapa de cada um dos países que iam constituir a base da aula: os EUA e a URSS.

Após a audição da música e da análise dos mapas, começamos a analisar os documentos escritos propriamente ditos. Começamos por um excerto do discurso de Charles de Gaulle intitulado “Memórias da Guerra” referente ao poderio americano. Este documento era acompanhado por uma fotografia que evidenciava uma experiência nuclear no Arizona e pela análise de dois

gráficos: o primeiro era referente ao PNB dos EUA e o segundo retrata as despesas militares do pós-guerra.

Posteriormente, procedia-se mais uma vez a uma análise de um discurso do primeiro-ministro francês, no qual ele afirmava as mudanças que estavam a ocorrer no mundo e onde esperava que as “duas massas enormes” – EUA e Rússia - não se tornassem rivais. Os alunos, em grupos de pares, responderiam, por escrito, a duas questões relativas a este documento.

De seguida, através da apresentação da “Doutrina Truman” e da “Doutrina Jdanov” iniciávamos o estudo do mundo bipolar. Através da análise de gráficos, mapas, fotografias retratávamos a escalada militar e a guerra ideológica evidenciando sempre o ponto de vista estadunidense e soviético das questões.

Capítulo IV

Apresentação, análise e discussão dos resultados

Tendo em conta a minha experiência como aluna e sabendo que a maioria dos alunos demonstra grande desinteresse pelas aulas, sobretudo no que concerne às disciplinas consideradas mais teóricas como o caso da História, penso que é hora de adotar uma nova metodologia diferente da mais comum, capaz de envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem, fazer com que estes deixem de ser os sujeitos passivos na sua própria caminhada. É preciso que os alunos tenham a capacidade de resolver problemas, de aprender a pensar, de emitir opiniões, utilizarem uma linguagem adequada aos locais onde estão inseridos e ter o à-vontade suficiente para falar nas aulas, expondo as suas dúvidas, as suas ideias, partilhando os seus saberes com os seus colegas e professores.

Foi com esta expectativa que desenvolvi as minhas experiências. Importa agora analisar de que forma o meu investimento, as minhas hipóteses e a minha esperança na criação de metodologias mais adequadas ao desejo dos alunos, corresponderam nas iniciativas desenvolvidas nas duas disciplinas.

1. Fase de diagnóstico

Numa primeira fase a que chamamos fase de diagnóstico, assistimos a diversas aulas onde se desenvolviam metodologias tradicionais, onde os recursos didáticos utilizados eram os que os manuais escolares de ambas as disciplinas ofereciam. A reação dos alunos era pouco positiva e manifestava-se um grande desinteresse pelas aulas. Assim, pensamos em utilizar: por um lado, um método diferente onde os alunos passassem a ser sujeitos ativos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, dar a conhecer aos alunos outros recursos a que eles não tivessem tão fácil acesso, mas que lhes despertassem interesse e curiosidade.

Em primeiro lugar procedeu-se a uma análise dos programas de Geografia e de História do 9.º ano de escolaridade. A nossa escolha recaiu sobre o 9.º ano por dois motivos essenciais: num primeiro momento porque queríamos ter a mesma amostra em ambas as disciplinas e posteriormente ao procedermos a uma análise das Metas Curriculares do 9.º ano decidimos que o nosso estudo devia ter lugar no segundo período letivo, considerando que os conteúdos temáticos permitiam e, de uma forma mais ampla, uma abordagem e operacionalização desses conteúdos, através da lecionação de aulas construtivistas.

2. Os resultados dos inquéritos por entrevista

Como ficou dito, a seguir às experiências realizei as entrevistas de História e de Geografia que eram muito semelhantes, pois das 13 questões que eram colocadas, apenas as questões 2.1, 3.1, 4.1 e 5.1 eram diferentes (conferir anexos 7 e 6, p.135-136). No entanto, as restantes apesar de iguais cada uma remetia para a sua disciplina.

A primeira questão que era colocada na entrevista dizia respeito ao tipo de aulas que os alunos preferiam. Questionámos os alunos se estes preferiam aulas onde o professor explica a matéria e o papel dos alunos é mais passivo ou se, por outro lado, preferiam aulas onde os alunos desenvolvessem a sua aprendizagem de uma forma mais autónoma através de atividades que o professor propõe. Nesta questão, na disciplina de Geografia, a totalidade dos alunos respondeu que elegia as aulas onde o seu papel fosse mais ativo e que o professor propusesse várias atividades de carácter mais prático. Na disciplina de História, apenas houve um elemento que respondeu que preferia aulas mais teóricas, onde o seu papel fosse mais passivo e justificou a sua opção salientando que nas aulas de História preferia “aulas onde o professor explica a matéria e o papel dos alunos é mais passivo, mas em Geografia prefiro aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de uma forma mais autónoma através de atividades que o professor propõe porque é uma disciplina mais prática” (conferir anexo 25, p.158 - resposta PHQ-11).

A segunda questão incidia no mesmo assunto, mas perguntava-se aos alunos o tipo de aulas onde aprendiam mais e, em consonância com a resposta anterior, todos, à exceção de um elemento, apontaram a segunda opção (aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de uma forma mais autónoma através de atividades que o professor propõe) como aquela onde aprendiam mais e para tal deram as mais variadas justificações. Como fomos mencionando ao longo deste estudo, para além da análise quantitativa iremos proceder a uma análise qualitativa dos dados obtidos, nas questões de resposta aberta, que constituem a maioria do inquérito por entrevista. Assim, cada questão em que seja pedido aos alunos para justificar a sua opção proceder-se-á à sua análise de conteúdo.

2.1. Os alunos desenvolvem a aprendizagem de forma mais autónoma

Em relação às entrevistas de Geografia, remeter-nos-emos, em primeiro lugar, à análise da Categoria A “Alunos desenvolvem a aprendizagem de forma mais autónoma” que está subdividida em quatro subcategorias distintas: A1: “Aprendizagem através do erro”, A2: “Autonomia”, A3: “Melhor compreensão” e A4: “Motivação”. Observemos o seguinte quadro relativo às respostas dos alunos à questão 2.1 da entrevista:

Quadro 3. - Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respectivas subcategorias, alusivas à questão 2.1 da entrevista de Geografia.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem (%)
Aprendizagem através do erro	3	16
Autonomia	8	42
Melhor compreensão	6	32
Motivação pessoal	2	10
Total	19	100%

Facilmente verificamos que de um total de 19 unidades de registo, 8, que correspondem a uma percentagem relativa de 42%, remetem-nos para a subcategoria A2 “autonomia”. Das diversas unidades referenciadas nesta subcategoria, exemplificamos as seguintes:

A2-PQ-2: “não conseguimos desenvolver a nossa autonomia como para fazer outras espécies de atividades”

A2-PQ-10: “Aprendo mais se formos autónomos.”

A2-PQ-12: “em Geografia prefiro aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de uma forma mais autónoma.”

Assim sendo e, tendo em vista os exemplos apresentados, podemos afirmar que a maioria dos alunos que compõem a amostra entende que conseguem desenvolver uma aprendizagem mais eficaz quando esta se processa de uma forma mais autónoma.

Seguidamente, a subcategoria que adquiriu a segunda maior percentagem (32%), foi a A3 “Compreensão”, de onde podemos destacar as seguintes Unidades de Registo:

A3-PQ-4: “quando falamos conseguimos saber mais rápido a matéria”

A3-PQ-8: “aprendemos e compreendemos mais”

A3-PQ-12: “os alunos aprendem mais assim, mais fácil porque se for sempre o professor a falar os alunos adormecem.”.

Tal como o nome da subcategoria nos indica há aqui a tendência clara dos alunos julgarem que nas aulas onde são mais autónomos e desenvolvem as atividades que o professor propõe aprendem mais.

Por sua vez, podemos atestar que a subcategoria A1 “Aprendizagem através do erro” contempla 3 UR:

A1-PQ-1: “os alunos aprendem com os seus erros, mesmo se errarem a explicar as coisas ou a responder”

A1-PQ-3: “aí nós vemos se sabemos ou não. Se estiver errado nós aprendemos.”

A1-PQ-13: “nós também explicamos a matéria ao professor e ele diz se estamos errados ou se estamos bem.”

Estas 3 Unidades de Registo representam 16% da percentagem relativa e demonstram-nos que os alunos valorizam muito o facto de tentarem, errarem e aprenderem com os seus erros. Quando os alunos referem estas tentativas-erro salientam a importância de, durante as aulas, haver muitos momentos em que eles próprios, de forma individual ou em grupo, desenvolvem atividades que os obrigam a mudar as suas concepções ou as ideias que tinham como certas, por outras que adquirem, em conjunto com a professora, mas sobretudo com o grupo turma.

A última subcategoria (A4) denominou-se de “Motivação”, uma vez que os alunos justificavam a sua opção com motivos de natureza pessoal. Estas foram:

A4-PQ-11: “porque assim é mais divertido.”

A4-PQ-6: “Porque é mais interessante.”

Desta categoria faziam parte duas UR o que em termos percentuais corresponde a 10% do total. Após termos conhecimento das principais UR da categoria A, no que concerne à entrevista de Geografia, consideramos pertinente analisar seguidamente e do mesmo modo, os resultados obtidos com a entrevista de História nesta mesma questão, para que possamos elaborar futuramente uma abordagem comparativa entre ambas as grelhas de análise de conteúdo.

Assim sendo, na entrevista de História verificamos a existência da mesma Categoria A, ou seja, “Alunos desenvolvem a aprendizagem de forma mais autónoma”. Por sua vez, esta categoria A encontra-se dividida em seis subcategorias: A1: “Aprendizagem”; A2: “Motivação”; A3: “Atenção”; A4: “Participação”; A5: “Interação”; A6: “Autonomia”. Observemos o seguinte quadro relativo aos valores absolutos e percentuais das Unidades de Registo da categoria A e das suas respetivas subcategorias, alusivas à questão 2.1 da entrevista de História:

Quadro 4. - Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 2.1 da entrevista de História

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem (%)
Aprendizagem	6	33%
Motivação	3	17%
Atenção	2	11%
Participação	2	11%
Interação	3	17%
Autonomia	2	11%
Total	18	100%

Da análise do quadro 6 ressalta uma percentagem (33%) que recaiu sobre a subcategoria A1: “Aprendizagem” o que corresponde a uma frequência de 6. Podemos afirmar que uma parte significativa dos alunos concede grande importância ao desenvolvimento da aprendizagem, (cenário este que já se tinha evidenciado em Geografia), para o comprovar destacamos as seguintes UR:

A1-PQH-1: “Porque desta forma eu não me distraio o que se reflete numa melhor aprendizagem.”

A1-PQH-2: “Porque assim aprendemos mais e temos mais desenvolvimento da matéria.”

A1-PQH-5: “perceber mais o que estão a falar.”

As subcategorias seguintes (A2- Motivação e A4-Interação) tiveram uma percentagem de 17% cada, o que corresponde a uma frequência de 3 para cada uma destas subcategorias. Depois de analisados os dados referentes às duas entrevistas percebemos que a amostra reivindica seriamente uma voz ativa na aula, gostando de participar e realizar atividades. Sentem-se mais motivados neste tipo de aulas. Das UR que coadunam o que acabamos de afirmar, elegemos três, a título de exemplo:

A2- PQH-7: “A segunda opção porque é mais divertido.”

A2-PQH-9: “Quando os professores explicam oralmente e depois acaba por se tornar um bocado aborrecido.”

A5-PQH-5: “Gosto mais das aulas onde os alunos interagem mais com os professores.”

As restantes subcategorias (participação, atenção e autonomia) tiveram a mesma percentagem: 11% o que equivaleu a uma frequência de 2 alunos para cada. Em comparação com a entrevista de Geografia, podemos afirmar que na entrevista de História houve menos alunos que consideraram a autonomia como um aspeto de destaque. Por outro lado, houve mais alunos que consideraram que aprendem melhor neste tipo de aulas. Para justificar as suas opções deram variadas justificações. No caso da subcategoria A3: “Atenção”, elegemos estes dois exemplos:

A3-PQH-1: “Porque eu não me distraio”

A3-PQH-5: “Como os alunos estão em atividades estão mais atentos.”

No caso da subcategoria A4: “Participação” vejamos os seguintes exemplos:

A4-PQH-4: “Dá oportunidades de demonstrarmos o que aprendemos durante a aula.”

A4-PQH-10: “Temos a liberdade de exprimir a nossa opinião”

Por último, a título exemplificativo mostramos alguns exemplos referentes à subcategoria A6: “Autonomia”

A6-PQH-13: “Porque aprendo eu a fazer as coisas a experimentar”

A6-PQH-14: “Manda-nos fazer trabalhos de grupo, desenvolver a nós próprios”

8. Os recursos didáticos preferidos

3.1. A aula de Geografia que os alunos mais gostaram

Na questão 3 da entrevista de Geografia pedia-se aos alunos que se lembrassem das 4 aulas que nós lecionamos na perspectiva construtivista que tiveram na disciplina (aula de imagens fixas, de imagens em movimento, de trabalho de grupo e de debate) e que indicassem aquela que gostaram mais. Para analisarmos esta questão procedemos a uma análise quantitativa e procedemos a elaboração do seguinte gráfico:

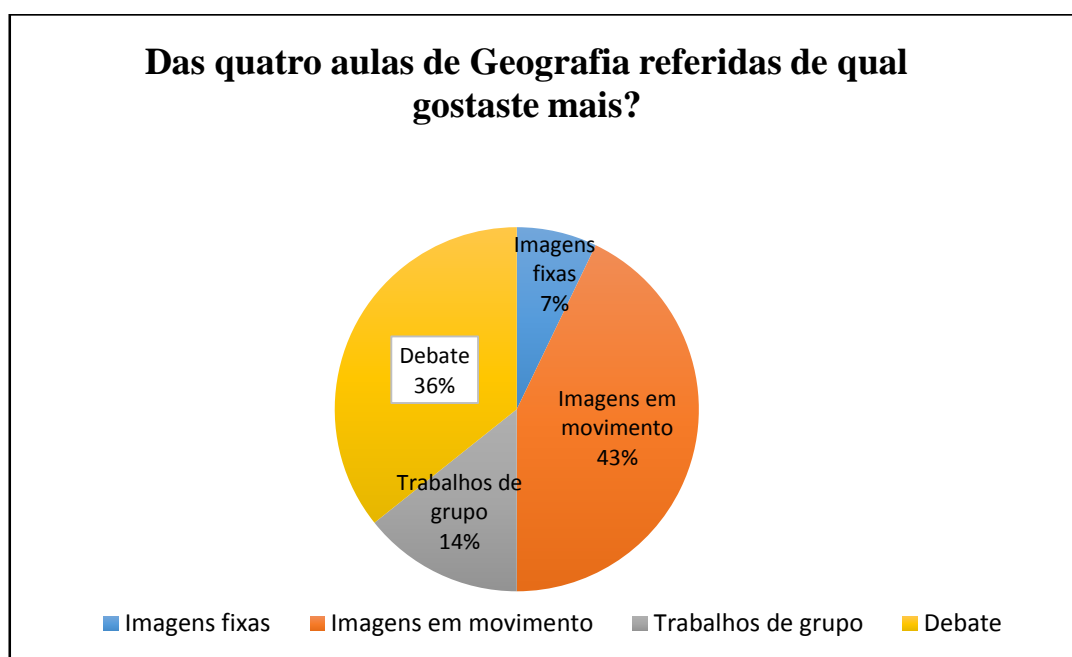


Figura 11.- Dados estatísticos referentes às respostas à questão 3 do inquérito por entrevista da disciplina de Geografia.

Como se pode constatar pela análise do gráfico acima evidenciado verificamos que 43% (6 alunos) apontam a aula de imagens em movimento como a sua preferida, seguindo-se a aula do debate que é eleita por 5 alunos, o que corresponde a uma percentagem de 36%. Posteriormente, e, em percentagens menores, seguem-se as aulas de trabalho de grupo com 14% (2 alunos) e de imagens fixas 7% (1 aluno).

As respostas que os alunos deram para justificar as suas escolhas foram muito variadas e, como enunciámos anteriormente, foi necessário proceder à análise de conteúdo das mesmas. Assim, no caso de Geografia, podemos averiguar que se criaram 4 categorias e cada uma disse respeito a uma das 4 aulas referidas.

A primeira categoria A “Debate” foi repartida em três subcategorias A1 “Ter opinião”, A2 “Desenvolvimento da aprendizagem”, A3 “Motivação”. A segunda categoria B “Imagens”

dividiu-se em quatro subcategorias B1 “Evidência de contrastes”, B2 “Desenvolvimento da percepção do real” e B3 “Aprendizagens novas” e B4 “Interesse”. A terceira categoria C “Trabalho de grupo” apenas contemplou a subcategoria C1 “Cooperação”.

Atentemos no seguinte quadro (quadro 5), representativo das categorias e subcategorias relativas à questão 3.1 da entrevista,

Quadro 5 - Grelha da análise de conteúdo da questão 3.1.

Categorias	Subcategorias
A Debate	A1 Ter opinião
	A2 Desenvolvimento da aprendizagem
	A3 Motivação
B Imagens	B1 Evidência de contrastes
	B2 Desenvolvimento da percepção do real
	B3 Aprendizagens novas
	B4 Interesse
C Trabalho de grupo	C1 Motivação

Prosseguindo a nossa análise, podemos constatar que 6 alunos elegeram a aula do debate como aquela que gostaram mais. Vejamos o seguinte quadro:

Quadro 6. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 3.1 da entrevista de Geografia.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1 Ter opinião	4	57%
A2 Desenvolvimento da aprendizagem	1	29%
A3 Motivação	2	14%
Total:	6	100%

Dentro da categoria A, a subcategoria A1: “ter opinião” foi a que reuniu 57% do total dos alunos que tinham elegido a aula do debate como a sua preferida, vejamos:

A1-SQ-1: “Podemos debater as medidas, (...) cada um tinha a sua opinião”

A1-SQ-2: “Porque podemos explicar o nosso ponto de vista (...) podemos ouvir as outras opiniões e defender a nossa”

A1-SQ-3: “tivemos de contra argumentar o que nos estavam a dizer”

Portanto, com base nos dados recolhidos e tratados desta subcategoria, podemos certificar que para estes alunos o ato de emitir opiniões nas aulas é muito importante. Por um lado, evidenciam o gosto pela participação nas aulas de debate e por outro lado, demonstram o gosto para serem agentes ativos na aula e participarem no decurso da mesma.

No que concerne à categoria B “Imagens” tem 4 subcategorias que podemos dividir em dois grupos. As subcategorias B1 “Evidência de contrastes” e B2 “Desenvolvimento da perceção do real” estão mais relacionadas com os conteúdos dos próprios vídeos, senão, em primeiro lugar, vejamos o exemplo da subcategoria B1:

B1-SQ-11: “Exprimia os contrastes entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento”

Agora, atentemos em alguns exemplos das respostas dos alunos enquadradas na subcategoria B2 “Desenvolvimento da perceção do real”:

B2-SQ-13: “Vimos o que acontece no país em geral e no mundo”

B2-SQ-4: “Temos maior perceção daquilo que está a acontecer e do que temos à nossa volta”

B2-SQ-6: “Vemos a realidade do mundo”

B2-SQ-8: “Mostrou vídeos que mostravam a realidade”

Ao analisarmos o conteúdo das unidades de registo supracitadas percebemos que se destacam mais os conteúdos dos vídeos e as respostas direcionam-se todas para esse sentido. Já as outras duas categorias (B3: “Aprendizagens novas” e B4: “Interesse”) relacionam-se mais com os próprios alunos. No que concerne à subcategoria B3 podemos comprovar através das seguintes UR:

B3-SQ-7: “Porque aprendi coisas novas”

B3-SQ-4: “Conseguimos ver aquilo que o mundo é e que não é só aquela pequenina coisinha que pensamos ser”

Não obstante, de modo a justificar a nossa opção, atentemos na seguinte UR da subcategoria B4:

B4-SQ-12 “porque tinha as imagens fixas e foi mais interessante”.

Ambas se centram no aluno, quer no que concerne às aprendizagens quer à motivação inerente à atividade. Este dado é importante na medida em que motivar os alunos para a aprendizagem é uma das responsabilidades do professor dito construtivista.

Analisemos com maior detalhe a categoria B através da análise do quadro que se segue:

Quadro 7. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registro da categoria B e respectivas subcategorias, alusivas à questão 3.1 da entrevista de Geografia.

Categoria B		
Subcategorias	Frequência	Porcentagem
B1 Evidência de contrastes	1	14%
B2 Desenvolvimento da percepção do real	4	57%
B3 Aprendizagens novas	2	29%
Total:	7	100%

Com base nos dados apresentados no quadro anterior (quadro 8), podemos notar que a subcategoria B2 “Desenvolvimento da percepção do real” apresentou a maioria das ocorrências (4), sendo representativa de uma percentagem de 57%. A subcategoria B3 “Aprendizagens novas” apresentou uma percentagem de 29% e uma frequência de 2. Por último, a subcategoria “Evidência de contrastes” evidenciou apenas uma UR.

Quadro 8. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registro da categoria C e respectivas subcategorias, alusivas à questão 3.1 da entrevista de Geografia.

Categoria C		
Subcategorias	Frequência	Porcentagem
C1	1	100%
Total:	1	100%

A última categoria, C, que denominamos “Trabalho de grupo” apenas foi eleita por um aluno e, é nossa percepção, este fê-lo por pensar que nas aulas de trabalho de grupo há uma maior entreaajuda. Atentemos na seguinte unidade de registo C1 referente à “Cooperação”:

C1-SQ-14: “porque é mais divertido fazer com os outros e se não soubermos temos de perguntar.”

Ao analisarmos esta UR, imediatamente nos surge o adjetivo divertido que se devia enquadrar numa subcategoria relacionada com a motivação ou o estímulo. No entanto, pareceu-nos mais relevante a entreaajuda subjacente nas palavras do aluno “se não soubermos temos de perguntar” e, por isso, intitulamos a subcategoria de cooperação.

Fazendo uma análise sumária da questão evidencia-se que a aula de imagens foi aquela de que mais alunos gostaram. Segundo os dados que auferimos, para que os alunos afirmem que gostaram de uma aula esta tem de ceder um papel ativo aos alunos, utilizar recursos didáticos curiosos e proporcionar atividades que os motivem e permitir que eles participem na sua aprendizagem, não só desenvolvendo os conhecimentos que ele já tem, mas acrescentando novos.

3.2. A aula de História que os alunos mais gostaram

Ainda na mesma questão, mas na entrevista de História fazia-se o mesmo pedido aos alunos, ou seja, que se lembrassem das três aulas que tiveram nesta disciplina (aulas de imagens fixas e em movimento, do trabalho de grupo e a de interpretação de documentos escritos) e que indicassem, de igual modo, a que gostaram mais. Em termos estatísticos, as repostas dos alunos deram origem ao seguinte gráfico:

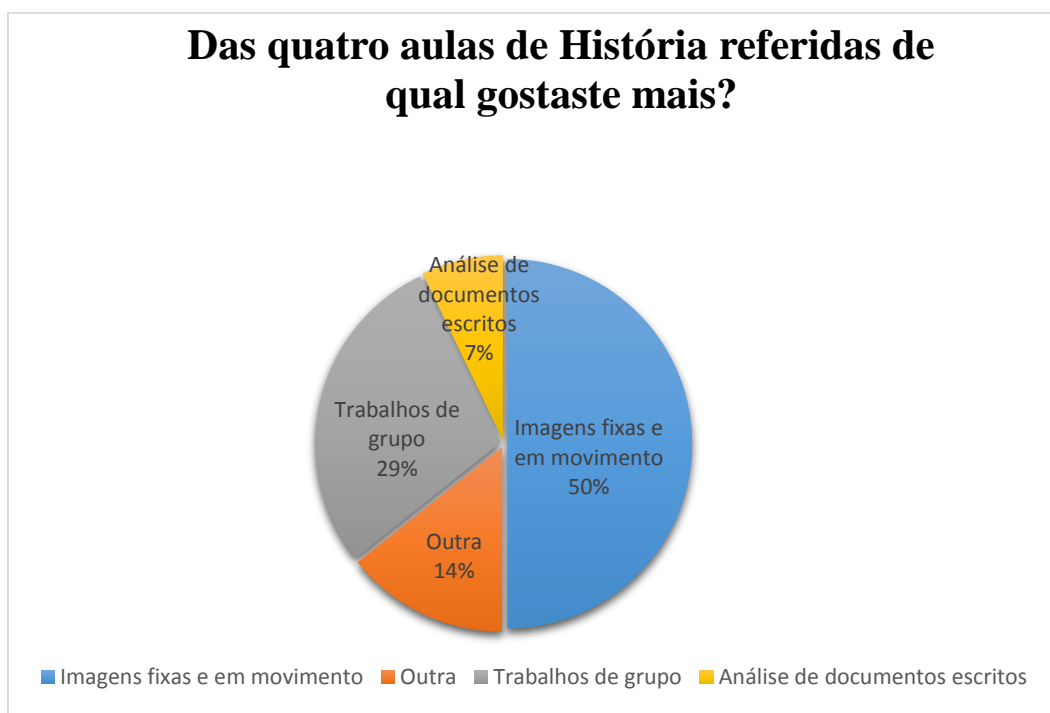


Figura 12.- Dados estatísticos referentes às respostas à questão 3 do inquérito por entrevista da disciplina de História.

Através da análise do gráfico anterior verificamos que a aula que incluiu imagens (fixas e em movimento) foi a que 7 alunos, o que em termos percentuais significa que 50%, elegeram como aquela que lhes suscitou mais prazer. A aula de trabalho de grupo aparece na segunda posição com uma frequência de 4, ou seja, 29% dos alunos elegeram essa como aquela de que gostaram mais. Em terceiro lugar, a aula de análise de documentos só foi eleita por um dos alunos (7%). Por último, aparece a categoria outra, pois dois dos alunos não escolhem nenhuma das aulas referidas. Um destes salienta que “não gostei de nenhuma porque não gosto de História” e o outro refere que “gostei de todas, em todas aprendia sempre alguma coisa do que aconteceu (...)”. (conferir anexo 27, p.162).

Prosseguindo a nossa análise, remeter-nos-emos, primeiramente, à análise da Categoria A “Imagens” que está subdivida em quatro subcategorias distintas: A1 “Compreensão”, A2: “Valor

da Imagem”, A3 “Interação”, A4 “Motivação”. Observemos o quadro 9 relativo às respostas dos alunos à questão 3.1 da entrevista de História.

Quadro 9. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registro da categoria A e respectivas subcategorias, alusivas à questão 3.1 da entrevista de História.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1. Compreensão	4	50%
A2. Valor da imagem	2	25%
A3. Interação	1	12.5%
A4. Motivação	1	12.5%
Total:	8	100%

Facilmente verificamos que de um total de 8 unidades de registo, 4, que correspondem a uma percentagem relativa de 50% remetem-nos para a subcategoria A1 “Compreensão”. Das diversas unidades referenciadas, exemplificamos as seguintes:

A1-SQH-5: “As imagens e os vídeos facilitam a aprendizagem.”

A1-SQH-6: “A primeira, porque as imagens explicam bem como foi a guerra e também percebi bem.”

A1-SQH-8: “Tinha imagens e vídeos e entende-se melhor.”

Perante estes exemplos, podemos constatar que metade dos alunos entrevistados que escolheu a aula de imagens como aquela de que mais gostou fê-lo por pensar que tinha compreendido melhor os tópicos abordados.

Seguidamente, a subcategoria que adquiriu a segunda maior percentagem (25%), foi a A2 “Valor da imagem”, de onde destacamos as seguintes unidades de registo:

A2-SQH-10: “Porque tinha um pouco de tudo: interpretar imagens, vídeos.”

A2-SQH-4: “Porque ao mostrar as imagens nós sabemos o que se passou.”

Estas 2 unidades de registo representam 25% da percentagem relativa, e como o próprio nome da subcategoria indica, para estes alunos a aula foi particularmente cativante devido ao conteúdo inerente às imagens e à própria aula.

Podemos facilmente constatar que a subcategoria A3 “Interação” obteve uma frequência (1), correspondente a uma percentagem de 12,5% do peso percentual nesta categoria. Podemos destacar como exemplo a UR correspondente:

A3-SQH-5: “A primeira porque havia mais interação entre os alunos e a professora.”

Por fim, a última unidade de registo, pertencente à categoria A, insere-se na subcategoria A4 “Motivação”, sendo esta:

A4-SHQ-11: “Porque tinha imagens e vídeo e é mais interessante.”

Após termos conhecimento das principais UR da categoria A, analisaremos, de seguida, as principais UR da categoria B “Trabalho de grupo”. Foi repartida em duas subcategorias B1 “Motivação” B2 “Compreensão” e B3 “Participação”. Atentemos no seguinte quadro (quadro 10), representativo dos valores absolutos e percentuais relativos à categoria B da entrevista de História:

Quadro 10. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respetivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de História.

Categoria B		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
B1. Motivação	3	60%
B2. Compreensão	1	20%
B3. Participação	1	20%
Total:	5	100%

Podemos facilmente constatar que a subcategoria B1 obteve uma maior frequência (3), correspondente a uma percentagem de 60% do peso percentual nesta categoria. Esta subcategoria está diretamente relacionada com a motivação que os alunos afirmam ser essencial existir para que consigam aprender mais nas aulas de História, referindo-se naturalmente à aula do trabalho de grupo e aos conteúdos e atividades desenvolvidas nela. Vejamos os seguintes exemplos:

B1-SQH-2: “Gostei mais da Guerra porque era trabalho de grupo.”

B1-SQH-7: “A segunda Guerra mundial no trabalho de grupo porque falei do Japão.”

B1-SQH-14: “É mais divertido.”

Relativamente à subcategoria B2 “Compreensão”, podemos constatar que esta contempla uma unidade de registo:

B2-SQH-14: “Aprende-se mais em grupo do que sozinho.”

Com este exemplo, tal como aconteceu nas questões anteriores, nota-se que a compreensão é um elemento chave que está presente em quase todas as categorias. Por isso, mais do que qualquer outro aspeto a ter em conta, é importante verificar se os alunos compreendem realmente, sabendo, à partida, que a aula que eles mais gostam nem sempre é aquela onde eles adquiriram mais conhecimentos.

Já a categoria B3 “Participação”, com uma frequência de uma unidade de registo (20%), indica o papel ativo que os alunos tiveram nas aulas, nomeadamente nesta do trabalho de grupo, como nos indica a seguinte UR:

B3-SQH-9: “Dava mais para nos exprimirmos oralmente e depois tínhamos de explicar o nosso trabalho às outras pessoas”.

Portanto, com base nos dados recolhidos e tratados desta subcategoria, podemos certificar que para estes alunos as aulas de trabalho de grupo são úteis à sua aprendizagem, pois eles afirmam

que “aprende-se mais”, “dava mais para nos exprimirmos oralmente” e, apesar de a diversão “é mais divertido” não ser um propósito das aulas, se os alunos se divertirem nas aulas estas suscitam-lhe mais prazer e ajuda a que deixem de ter uma atitude às vezes tão negativa e passiva nas aulas de História.

Quadro 11. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria C e respectivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de História.

Categoria C		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
C1	1	100%
Total:	1	100%

A subcategoria C “Análise de documentos escritos” teve, como se pode constatar no quadro acima (quadro 11) uma unidade de registo, ou seja, apenas um dos alunos entrevistados concluiu ter aprendido mais nesta aula do que nas restantes. Vejamos a sua justificação:

C1-SQH-12: “Guerra fria porque é uma guerra que eu sabia pouco dela e gostei de interpretar documentos.”

A aula de análise de documentos escritos foi particularmente mal recebida pelos alunos, pois a amostra em questão revela inúmeras dificuldades na disciplina de Português o que pode explicar em parte, esta renitência dos alunos relativamente à aula. Alunos que revelam dificuldades a Português dificilmente gostariam de uma aula onde a atividade base fosse a interpretação pois era o procedimento onde eles apresentam maiores dificuldades.

Para além destas três categorias, vimo-nos obrigados a criar uma quarta categoria. A categoria D “Outra” incluía as respostas dos alunos que não se encaixavam em nenhuma das categorias anteriores, ou seja, cada categoria correspondia a uma aula e este alunos não escolheram nenhuma aula em concreto. A título exemplificativo, vejamos as seguintes UR:

D1-SQH-3: “Nenhuma porque eu não gosto de História.”

D1-SQH-13: “Gostei de todas, em todas elas aprendia sempre alguma coisa do que aconteceu”

Em suma, podemos ver através da análise dos dados evidenciados que a aula onde 50% dos alunos constatam ter aprendido mais, foi a aula de imagens fixas e em movimento, pois foi aqui que consideraram que mais compreenderam, se motivaram e interagiram com os colegas e professora, não deixando de salientar os conteúdos inerentes à própria aula.

4. As aulas em que os alunos mais aprenderam

4.1. A aula de Geografia em que os alunos mais aprenderam

Prosseguindo a nossa análise, podemos averiguar que na questão 4 perguntávamos aos alunos e, referindo as mesmas 4 aulas, em qual delas consideravam que aprenderam mais. De modo a perceber qual a aula onde eles notaram ter aprendido mais, atentemos nos seguintes gráficos:

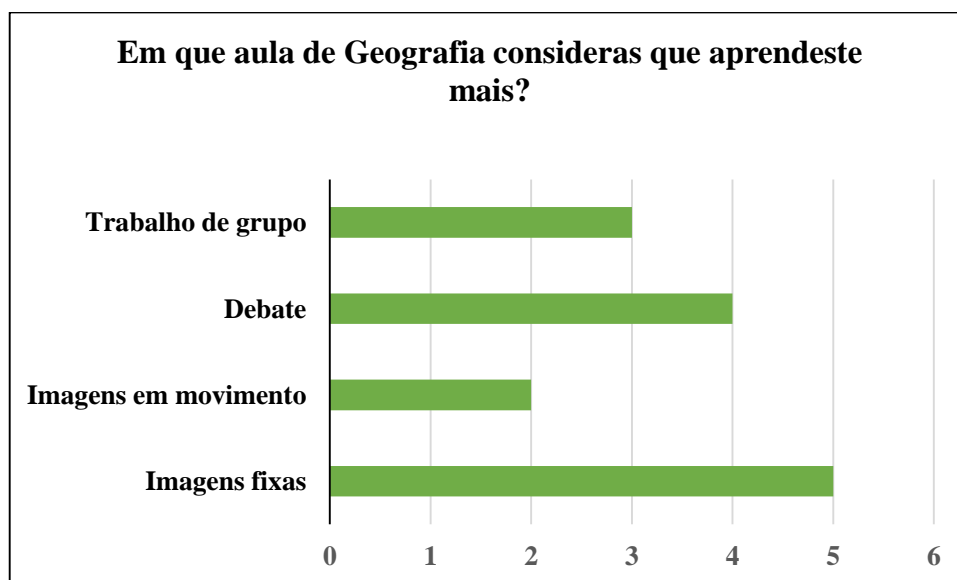


Figura 13. - Valores absolutos da análise das respostas à questão 4 do inquérito por entrevista de Geografia.

Como podemos verificar no gráfico acima evidenciado - dos 14 alunos que constituíram a amostra, 5 alunos (36%) consideraram que aprenderam mais nas aulas de imagens fixas, seguindo-se a aula do debate com 4 alunos (29%) e 3 alunos (21%) consideraram a aula de trabalho de grupo. Por último, a aula que menos alunos (2 -14%) consideraram como aquela onde tinham aprendido mais foi a de imagens em movimento.

A análise que se pode depreender deste gráfico nada tem a ver com o gráfico anterior que salienta a aula preferida dos alunos. Assim, evidencia-se que, no caso da Geografia, a aula preferida dos alunos foi a aula de imagens em movimento, porém os alunos consideraram que a aula onde mais aprenderam foi a aula de imagens fixas. De modo a examinar melhor os dados e proceder a uma comparação mais eficiente com a disciplina de História, na análise de conteúdo, decidimos aglutinar a aula de imagens fixas e imagens em movimento criando a categoria imagens.

Prosseguindo a nossa análise, podemos averiguar que a categoria A “Imagens” foi repartida em duas subcategorias A1 “Compreensão”, A2 “Interesse” e A3 “Confronto com a realidade”. Atentemos no seguinte quadro (quadro 12), representativo dos valores absolutos e percentuais relativos à questão 3.1 da entrevista de Geografia,

Quadro 12. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de Geografia.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1 “Compreensão”	5	62%
A2 “Interesse”	1	13%
A3 “Confronto com a realidade”	2	25%
Total:	8	100%

Podemos facilmente constatar que a subcategoria A1 obteve uma maior frequência (5), correspondente a uma percentagem de 62% do peso percentual nesta categoria. Vejamos os seguintes exemplos:

A1-TQ-2: “porque olhávamos para as imagens e percebíamos melhor”

A1-TQ-10: “via e conseguia interpretar”

A1-TQ-12: “percebo melhor com as imagens”

Com base nestas afirmações, podemos comprovar que as Unidades de Registo desta subcategoria, estão diretamente relacionadas com a compreensão. Como já vem sendo hábito, foi este motivo que levou os alunos a elegerem esta aula como aquela onde aprenderam mais.

Dirigindo a nossa análise para a categoria B “Trabalho de grupo”, podemos perceber que as grelhas de análise de conteúdo subdividem-se em “B1.Desenvolvimento da aprendizagem”, “B2. Trabalho conjunto”. Observemos, por conseguinte, o quadro 13 que descrimina o número de ocorrências registado na análise de conteúdo desta categoria e respetivas subcategorias, relativas à questão 4.1. da entrevista da entrevista de Geografia.

Quadro 13. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respetivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de Geografia.

Categoria B		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
B1. Desenvolvimento da aprendizagem	1	25%
B2. Trabalho conjunto	2	75%
Total:	3	100%

Após analisarmos o quadro 13 (em cima), podemos notar que esta subcategoria (B3) apresenta 75% da percentagem relativa desta categoria, o que corresponde a uma frequência de dois. A título exemplificativo, destacamos os seguintes exemplos das repostas dos alunos:

B3-TQ-11: “Porque é um trabalho em conjunto”

B3-TQ-11: “A professora ia ajudando e estava a dar a matéria”

Por último, a subcategoria que adquiriu menos UR foi a “B1. Desenvolvimento da aprendizagem” que adquiriu uma frequência que equivale a 25% da percentagem relativa desta categoria.

Apelamos à observação do quadro 14 designativo da análise da categoria C “Debate” que se decompõe em duas subcategorias: “C1. Capacidade de ouvir” que obteve uma frequência de 2, o que em percentagem relativa corresponde a 75% do peso percentual desta categoria e a subcategoria “C2. Conteúdos abordados” que teve a frequência de 1 o que em termos percentuais significa que teve 25% do total desta categoria.

Quadro 14. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria C e respetivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de Geografia.

Categoria C		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
C1. Capacidade de ouvir	2	75%
C2. Conteúdos abordados	1	25%
Total:	3	100%

A título exemplificativo deixamos aqui as UR correspondentes à subcategoria C1:

C1-TQ-“Estivemos a debater as opiniões de cada um”

C1-TQ-7: “Porque era toda a gente a falar”

E ainda a UR correspondente à subcategoria C2:

C2-TQ-6: “Por causa das políticas natalistas e anti natalistas, os seus prós e os seus contras”

Da análise das unidades de registo acima evidenciadas depreendemos que os alunos interessam-se por representar um papel ativo e pertinente nas aulas, participando no desenrolar das mesmas. Este cenário corrobora aquilo que o próprio construtivismo defende que o aluno deve representar um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

4.2. A aula de História em que os alunos mais aprenderam

No que concerne às aulas lecionadas na disciplina de História, e como se pode verificar no gráfico seguinte (figura 9), a aula em que (57%) 8 alunos pensam ter aprendido mais foi a aula de imagens fixas e em movimento que retratava o tema das causas da Segunda Guerra Mundial. 3 Alunos

(22%) consideraram a aula de grupo como aquela onde tinham aprendido mais e apenas um aluno (7%) elegeu a aula de análise de documentos como aquela onde tinha aprendido mais. No gráfico, conta ainda, a opção “Todas” porque os alunos nas entrevistas não elegeram nenhuma das opções que lhe foram dadas.

Depois de se perguntar aos alunos a aula onde consideram que aprenderam mais, julgamos pertinente, na altura da elaboração das entrevistas, colocar uma questão antagónica a esta, ou seja, em que aula consideram que aprenderam menos. De modo a completar a nossa análise, observaremos o gráfico seguinte (figura 4):

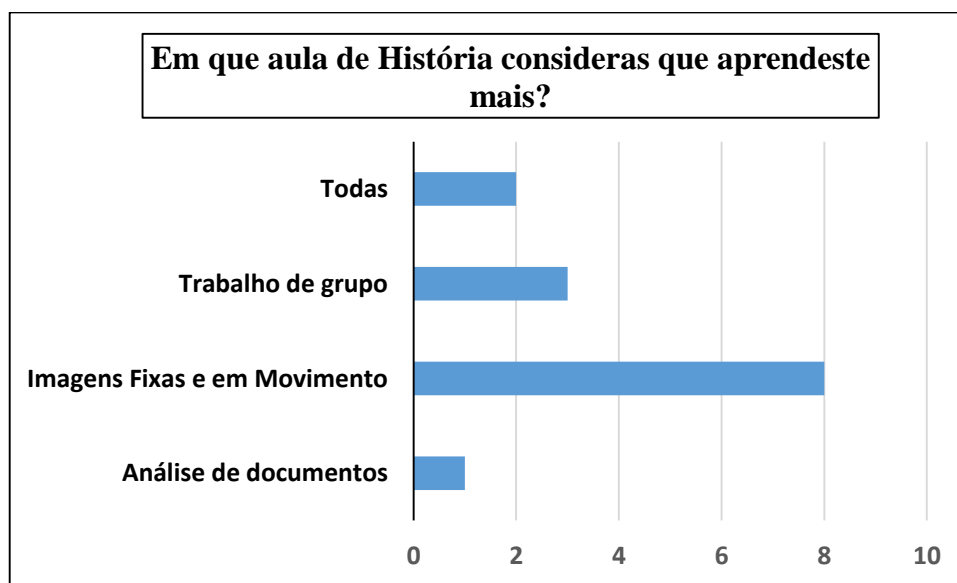


Figura 14.- Valores absolutos da análise das respostas à questão 5 do inquérito por entrevista de História.

Pela análise do gráfico verificamos com facilidade que a aula em que a maioria dos alunos (8) pensa ter aprendido mais foi a aula de imagens; em seguida, 3 alunos pensam ter aprendido mais na aula de trabalho de grupo; 1 considera que aprendeu mais na aula de análise de documentos e dois não elegeram nenhuma aula em concreto, pensando ter aprendido de igual forma em todas as aulas. Remeter-nos-emos, em primeiro lugar, para a categoria A “Imagens” que se subdividiu em duas subcategorias distintas: a A1: “Compreensão” e a A2: “Interação”. Atentemos no seguinte quadro:

Quadro 15. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respectivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de História.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1. Compreensão	9	90%
A2. Interação	1	10%

Total:	10	100%
---------------	----	------

Podemos facilmente constatar que a subcategoria A1 obteve uma maior frequência (9), correspondente a uma percentagem de 90% do peso percentual nesta categoria. Desta subcategoria das diversas unidades referenciadas, vejamos os seguintes exemplos:

A1-TQH-5: “As imagens e os vídeos facilitam a aprendizagem.”

A1-TQH-6: “Porque tinha várias imagens que nos explicavam bem como foi a guerra e também percebi bem.”

A1-TQH-8: “Tinha imagens e vídeos e entende-se melhor.”

A1-TQH-11: “Porque tinha vídeos e imagens e assim é mais fácil de aprender”

Perante estes exemplos, podemos constatar que, mesmo com variação de conteúdo, a maioria dos alunos entende que as aulas de imagens auxiliam no alcance de uma melhor aprendizagem.

Já a categoria B subdividiu-se em duas subcategorias a B1: “Compreensão” e B2 “Motivação” que, como podemos ver no quadro seguinte (quadro 16), tiveram uma frequência de um e uma percentagem de 50% cada.

Quadro 16. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respectivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de História.

Categoria B		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
B1.Aprendizagem	1	50%
B2. Motivação	1	50%
Total:	2	100%

A unidade de registo que nos motivou a criação da subcategoria B1 “Aprendizagem” foi a seguinte:

B1-TQH-2: “Aprendemos sempre mais com as ideias dos colegas”

Da análise da UR acima evidenciada depreendemos que neste tipo de aula o entrevistado considerou que aprendia mais com as ideias dos colegas. Este facto podíamos suscitar a dúvida se devíamos colocar esta UR na subcategoria da aprendizagem ou na da cooperação. Porém, pareceu-nos mais relevante o facto de aprender, do que as ideias dos colegas que aqui funcionam como um suporte.

Já a categoria B2 “Motivação” foi seleccionada dada o carácter marcadamente pessoal que o entrevistado deu à sua justificação, salientando os seus gostos pessoais. Ora vejamos:

B2-TQH-7: “Trabalho de grupo porque falei do Japão.”

Esta UR indica-nos que o motivo que levou o aluno a considerar que aprendeu mais na aula do trabalho de grupo foi o facto de ter falado no Japão e ser este um assunto que lhe desperta interesse.

No que concerne à categoria C “Análise de documentos escritos”, tal como já tinha acontecido quando se questionou os alunos relativamente à aula que eles mais gostaram, apenas um seleccionou a aula de análise de documentos escritos como aquela onde aprendeu mais (quadro 17).

Quadro 17. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria C e respectivas subcategorias, alusivas à questão 4.1 da entrevista de História.

Categoria C		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
C1. Motivação	1	100%
Total:	1	100%

O entrevistado justificou a sua posição com os seus gostos pessoais considerando que a aula abordava assuntos dos quais ele não tinha muitos conhecimentos e gostou da atividade proposta.

C1-TQH-12: “Guerra fria porque é uma guerra que eu sabia pouco dela e gostei de interpretar documentos.”

De um modo geral, podemos constatar que a aula onde os alunos consideram ter aprendido mais foi na aula de imagens. Em relação à questão anterior - qual a aula que gostaste mais?- e esta questão – em que aula aprendeste mais? – há consonância das respostas dos alunos, ou seja, a aula que eles mais gostaram e a aula em que eles mais aprenderam foi a mesma: aula de imagens.

5. As aulas em que os alunos menos aprenderam

5.1. Aula de Geografia em que os alunos menos aprenderam

Como podemos verificar através da análise do gráfico abaixo evidenciado (figura 10) podemos constatar que a aula do trabalho de grupo foi a que mais alunos (6), consideraram ter aprendido menos, o que em termos percentuais corresponde a uma percentagem relativa de 43%.

Os resultados evidenciados por este gráfico corroboram os dados que temos vindo a apresentar. A aula do trabalho de grupo só foi a aula preferida de 14% dos alunos e apenas 21% dos entrevistados consideraram esta aula como aquela onde aprenderam mais.

A aula de imagens em movimento vem em segundo lugar no *ranking* das aulas onde os alunos consideram ter aprendido menos, com uma frequência de 3, o que representa uma percentagem relativa de 22%.

Em terceiro lugar, não há a seleção de nenhuma aula em concreto, pois os alunos não discriminam nenhuma aula e nós, para o tratamento e análise dos dados, criamos a categoria “nenhuma” para ilustrar que o entrevistado não escolheu nenhuma das opções que lhe eram referidas, mas outra. Esta opção teve uma frequência de 2 o que equivaleu a uma percentagem relativa de 14%. A mesma percentagem e frequência teve a aula de debate. Por último, a aula de imagens fixas foi selecionada apenas por um aluno o que lhe valeu uma percentagem relativa de 7%.

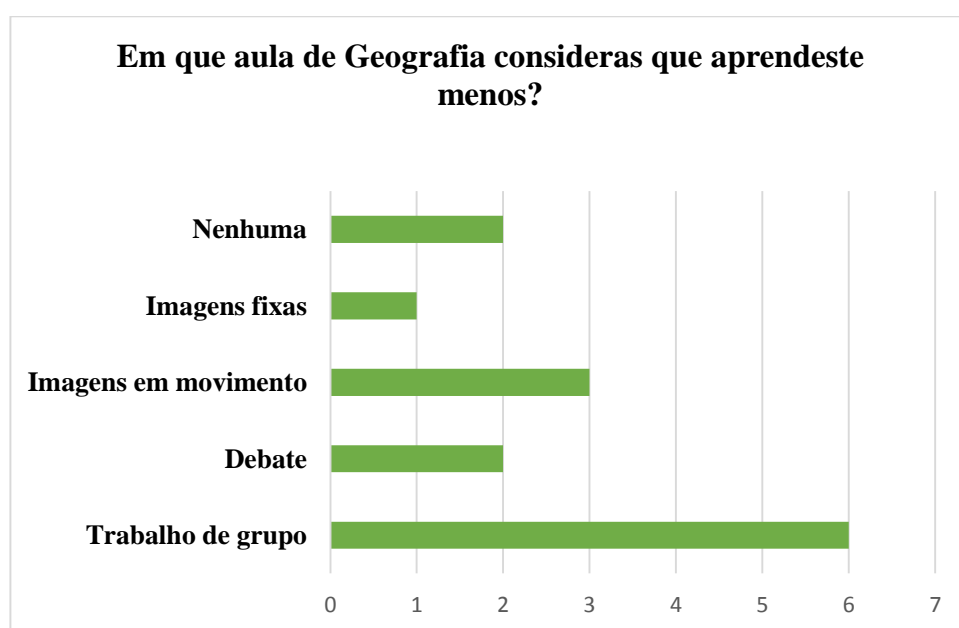


Figura 15.- Valores absolutos da análise das respostas à questão 5 do inquérito por entrevista de Geografia.

Comecemos pela análise da Categoria A “Debate” que está subdividida em duas subcategorias distintas: A1 “Conteúdos lecionados” e A2 “Nível de barulho”. Observemos o quadro 18, relativo às respostas dos alunos à questão 5.1 da entrevista de Geografia:

Quadro 18. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respectivas subcategorias, alusivas à questão 5.1 da entrevista de Geografia.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1. Conteúdos lecionados	2	50%
A2. Nível de barulho	2	50%
Total:	4	100%

Facilmente verificamos que de um total de 4 unidades de registo, 2, que correspondem a uma percentagem relativa de 50%, remetem-nos para a categoria A1. “Conteúdos lecionados” onde podemos ler:

A1-QQ-1: “porque a matéria já estava sabida (...) não aprendemos grande coisa”

A1-QQ-8: “porque era políticas natalistas e anti natalistas”.

Os outros 50% que constituem o restante peso percentual desta categoria dizem respeito à subcategoria A2. “Nível de barulho”, podendo constatar que esta contempla também duas UR:

A1-QQ-5: “nalgumas aulas de debate há mais barulho”

A1-QQ-8: “falam todos uns por cima dos outros e não se percebe quase nada”

Prosseguindo a nossa análise, podemos averiguar que a categoria B “Trabalho de grupo” foi repartida em duas subcategorias B1 “Atividade desenvolvida” e B2 “Nível de interesse/atenção”. Atentemos no seguinte quadro (quadro 19), representativo dos valores absolutos e percentuais relativos à questão 5.1. da entrevista de Geografia:

Quadro 19. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respectivas subcategorias, alusivas à questão 5.1 da entrevista de Geografia.

Categoria B		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
B1. Atividade desenvolvida	4	67%
B2. Nível de interesse/atenção	2	33%
Total:	6	100%

No quadro representado, podemos verificar que uma percentagem de 67% (4 UR) representa as atividades desenvolvidas (subcategoria B1). De modo a justificar essa opção, consideremos os seguintes exemplos:

B1-QQ-2: “Estamos só a fazer e não sabemos o que estamos a fazer”

B1-QQ-6: “Não gostei da atividade”

B1-QQ-9: “foi à base de interpretar documentos”

Relativamente à subcategoria B2 “Nível de interesse/atenção”, podemos constatar que apenas 33% (2 UR) correspondem. Das respostas dos alunos destaco como primeiro exemplo:

B1-QQ-3: “Porque estávamos a brincar”

B1-QQ-4: “Porque há mais agitação entre alguns grupos e depois não se consegue estar com atenção”

Ao contrário da subcategoria B1, onde há a tendência para falar das atividades desenvolvidas durante a aula, a subcategoria B2 coloca a tónica nos aspetos mais comportamentais, alegando o

excesso de barulho e a agitação, dado que todos os alunos participaram na aula e esta tinha como base a realização de um debate que só por si é uma atividade mais barulhenta.

Por último, na categoria C “Imagens”, como se pode ver no quadro abaixo (quadro 20) contemplou apenas uma subcategoria “C1. Compreensão” que, por sua vez, obteve duas UR:

C1-QQ-12: “ Não percebia os vídeos”

C1-QQ-7: “ Era difícil de perceber o que era”

Ambas as unidades de registo da categoria C acentuam o facto de não compreenderem os vídeos que foram sendo exibidos ao longo da aula. Pensamos, depois de analisado com mais detalhe os aspetos negativos e positivos das aulas, que este facto se deve à duração dos vídeos ser muito curta. O facto de os vídeos registarem uma curta duração obrigava os alunos a estarem desde o seu início e caso não o fizessem, posteriormente era difícil acompanhar a sequência inerente à ordem dos próprios vídeos.

Quadro 20. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria C e respectivas subcategorias, alusivas à questão 5.1 da entrevista de Geografia.

Categoria C		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
C1. Compreensão	2	100%
Total:	2	100%

5.2.Aula de História em que os alunos menos aprenderam

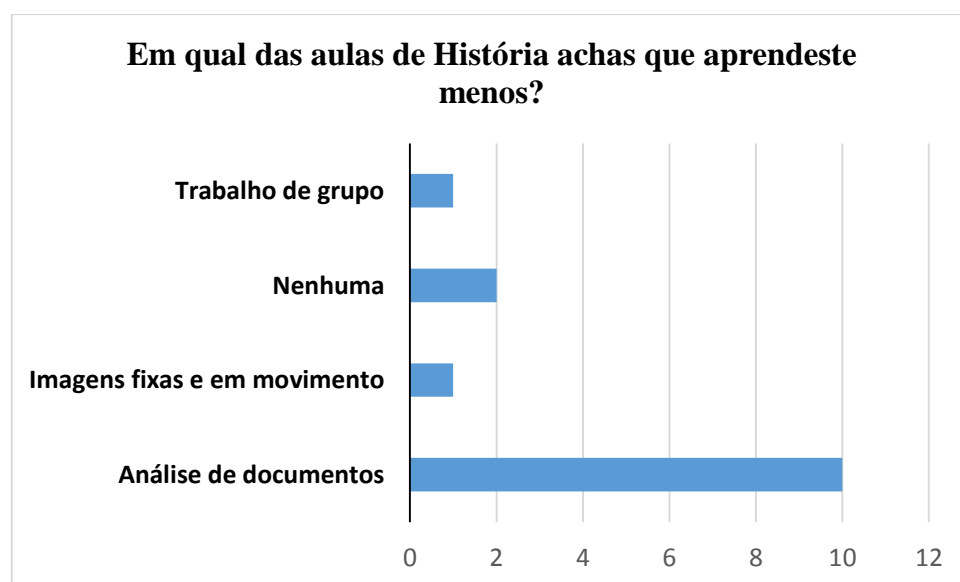


Figura 16.- Valores absolutos da análise das respostas à questão 5 do inquérito por entrevista de História.

Como se depreende da interpretação do gráfico acima evidenciado (figura 11) vemos que a aula onde os alunos consideram ter aprendido menos foi a de análise de documentos escritos que obteve uma frequência de 10, o que corresponde a uma percentagem relativa de 72%. Em segundo lugar, os alunos não selecionaram nenhuma das aulas em concreto e, por isso, vimo-nos obrigados a criar outra opção a que chamamos “nenhuma”. Esta opção obteve uma frequência de 2 o que equivale a uma percentagem relativa de 14% do total desta categoria. Por último, e com a frequência de 1 o que equivale a uma percentagem relativa de 7% encontram-se as aulas de imagens e de trabalho de grupo.

Abordaremos, em primeiro lugar, as respostas que os alunos deram de modo a justificar a escolha da aula - análise de documentos escritos. Apelamos, por conseguinte, à observação do quadro abaixo registado (quadro 21) designativo da análise realizada à questão 5.1 dos nossos instrumentos de recolha de dados e que representa a categoria A “Análise de documentos escritos”.

Quadro 21. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 5.1 da entrevista de História.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1.Aprendizagem/ Compreensão	5	56%
A2. Motivação	4	44%
Total:	9	100%

Como podemos constatar pela análise do quadro acima evidenciado (quadro 21) a subcategoria A1. Aprendizagem/Compreensão adquiriu uma frequência de 5 o que corresponde em termos percentuais a 56%. A título exemplificativo, apresentamos as respostas de alguns alunos:

A1-QQH-3: “Porque não compreendia muito bem, não entendia os documentos”

A1-QQH-9: “Porque era analisar muitos documentos”

A1-QQH-11: “Porque foi mais difícil de entender”

A1-QQH-13: “Tive dificuldades em interpretar documentos”

A subcategoria “A2. Motivação” reuniu uma frequência de 4, o que correspondeu a uma percentagem relativa de 44% do peso total desta categoria. Nestas unidades de registo, pode ler-se:

A2-QQH-5: “Porque era mais maçador analisar documentos.”

A2-QQH-6: “Era aborrecido.”

A2-QQH-8: “Porque era muito maçado.”

A categoria B “Imagens” teve apenas uma subcategoria “B1.Motivação”. Como se pode concluir pela observação do quadro seguinte (quadro 22) registou apenas uma UR onde se pode ler:

B1-QQH-12: “As causas da Segunda Guerra Mundial porque foi uma matéria que deu um bocadito mais trabalho e demorou um pouco mais”

Quadro 22. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respectivas subcategorias, alusivas à questão 5.1 da entrevista de História.

Categoria B		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
B1. Motivação	1	100%
Total:	1	100%

Esta subcategoria denominou-se motivação e tal como a subcategoria anterior, pois em ambos os casos os alunos evocam, no caso da primeira, sensações como o aborrecimento, o maçador e neste caso o entrevistado afirma que não gostou porque deu trabalho e demorou mais tempo.

Através da análise de dados que fizemos nota-se claramente que a aula que mais críticas suscitou por parte dos alunos foi a de análise de documentos. As atividades realizadas nesta aula eram baseadas sobretudo na leitura e na escrita. A maioria dos alunos apresenta dificuldades quer ao nível da leitura, interpretação e até da escrita e, portanto, este cenário era, à partida, esperado por nós.

6. Aprendizagens novas

6.1. Aprendizagens obtidas nas aulas de Geografia

Na entrevista de Geografia perguntava-se aos alunos se eles tinham gostado das aulas. Todos responderam afirmativamente a esta questão, no entanto, os motivos que utilizaram para justificar o seu gosto pelas aulas foram variados e, por isso, tal como nas questões anteriores submetemos as suas afirmações à análise de conteúdo.

Posto isto, apresentamos seguidamente, a grelha de análise categorial, que serviu de base para registarmos os dados obtidos através das nossas ferramentas de recolha de dados:

Quadro 23 – Grelha da análise de conteúdo da questão 6 da entrevista de Geografia

Categorias	Subcategorias
A. Conteúdos abordados nas aulas	A1. Contrastes e obstáculos ao desenvolvimento
	A2. Políticas demográficas
	A3. Comércio internacional
	A4. Outras respostas

Após observarmos o quadro 24, podemos verificar que para a análise de conteúdo desenvolvida, criou-se somente a categoria A “Conteúdos abordados nas aulas” que está subdividida em quatro subcategorias distintas: A1. “Contrastes e obstáculos ao desenvolvimento”, A2. Políticas demográficas, A3. Comércio internacional, A4. Outras respostas. Atentemos no seguinte quadro (quadro 24), representativo dos valores absolutos e percentuais relativos à questão 6 da entrevista de Geografia.

Quadro 24. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 6 da entrevista de Geografia.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1. Contrastes e obstáculos ao desenvolvimento	8	42%
A2. Políticas demográficas	3	16%
A3. Comércio internacional	5	26%
A4. Outras respostas	3	16%
Total:	19	100%

Podemos facilmente constatar que a subcategoria A1 obteve uma maior frequência (8), correspondente a uma percentagem de 42% do peso percentual nesta categoria. Esta categoria está diretamente relacionada com o maior bloco de matéria que se centrava no estudo dos contrastes entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento. Consideremos os seguintes exemplos:

A1-QIQ-2: “Não fazia ideia de como o mundo era antes das aulas de geografia, não sabia que havia tantos contrastes de desenvolvimento.”

A1-QIQ-8: “Aprendi várias coisas sobre os fatores políticos, as catástrofes naturais e os fatores demográficos nos obstáculos ao desenvolvimento.”

Já a categoria A2 “Políticas demográficas” obteve uma percentagem de 16%, o que corresponde a uma frequência de 3, tal como aconteceu com a categoria A4 “Outras”. No que concerne às UR da subcategoria A2, podemos citar os seguintes exemplos:

A1-QIQ-1: “As políticas demográficas”

A1-QIQ-6: “Políticas natalistas e anti natalistas.”

A1-QIQ-9: “As políticas demográficas”

Já na subcategoria A4, englobamos as seguintes unidades de registo:

A1-QIQ-5: “De uma maneira geral percebi bem tudo. As notas falam por si.”

A1-QIQ-13: “Tudo o que era novo no 9ºano.”

A1-QIQ-14: “Aprendi muitas coisas.”

Analogamente à subcategoria A3 “Comércio internacional” podemos constatar que concentrou 26% (5 UR) correspondem. Das repostas dos alunos destacar como primeiro exemplo:

A1-QIQ-1: “A economia dos países, o comércio internacional”

A1-QIQ-6: “Coisas relacionadas com o comércio internacional”.

A1-QIQ-11: “Aprendi coisas sobre o comércio internacional”

De um modo geral, os alunos citaram nas suas respostas os grandes tópicos das aulas como os contrastes de desenvolvimento ou o comércio internacional. Porém, notava-se em algumas das respostas o espanto que lhe causaram, sobretudo no caso dos contrastes, as diferenças existentes entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento.

6.2. Aprendizagens obtidas nas aulas de História

Na entrevista de História, tal como acontecera na de Geografia, perguntava-se aos alunos se eles tinham gostado das últimas aulas. As respostas, mais uma vez, foram unânimes: todos responderam afirmativamente a esta questão e os motivos que os levaram a fazer tal opção foram submetidos à análise de conteúdo. Fruto dessa observação, apresentamos primeiramente uma grelha substancial da análise de conteúdo:

Quadro 25 – Grelha da análise de conteúdo da questão 6 da entrevista de História

Categorias	Subcategorias
A. Conteúdos abordados nas aulas	A1. Segunda Guerra Mundial
	A2. Guerra Fria

Após observarmos o quadro 25 podemos verificar que para a análise de conteúdo desenvolvida na questão 6 da entrevista de História, foram criadas duas categorias principais: a subcategoria A1. Segunda Guerra Mundial e a A2. Guerra Fria.

Remeter-nos-emos, primeiramente, à análise da Categoria A “Conteúdos abordados nas aulas” que está subdivida em duas subcategorias distintas: A1 “Segunda Guerra Mundial” e A2 “Guerra Fria”. Observemos o quadro 26, relativo às respostas dos alunos à questão 6 da entrevista de História:

Quadro 26. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respectivas subcategorias, alusivas à questão 6 da entrevista de História.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1. Segunda Guerra Mundial	12	75%
A2. Guerra Fria	4	25%
Total:	16	100%

Como depreendemos da análise do quadro acima evidenciado (quadro 26) a subcategoria A1 “Segunda Guerra Mundial” registou uma frequência de 12 o que correspondeu a uma percentagem relativa de 75%. Das unidades de registo que esta subcategoria obteve apresentamos as seguintes:

A1-QIQH-1: “Aprendi as causas da Segunda Guerra mundial e como decorreu este trágico acontecimento.”

A1-QIQH-2: “Aprendi mais sobre como começa uma guerra, as causas e os objetivos.”

A1-QIQ-4: “quem eram os países envolvidos na Segunda Guerra Mundial não sabia as causas nem os porquês.”

A1-QIQ-5: “As causas da guerra, as características da guerra, as datas, os problemas que causaram as guerras.”

Relativamente à subcategoria A2 “Guerra Fria” houve apenas o registo de quatro unidades de registo:

A2-QIQH-4: “Não sabia que tinha existido uma Guerra Fria.”

A2-QIQH-6: “A Guerra Fria não sabia nada disso.”

Tal como em Geografia já o tinham feito, os alunos mostraram-se muito agarrados aos tópicos das aulas, salientando no entanto, o relevo que estes colocaram nas causas da guerra, dado que das 12 respostas que se registaram no tópico da Segunda Guerra Mundial, 8 colocavam a tónica nas causas do conflito bélico. Para além disto, estas respostas estão em consonância com as anteriores dado que a maioria dos alunos afirmaram que a aula de análise de documentos aquela que menos gostaram e aprenderam.

7. Os alunos gostam das aulas de História e de Geografia?

A sétima questão das entrevistas de História e Geografia perguntava aos alunos se eles tinham gostado das aulas. Nenhum dos alunos respondeu negativamente a esta questão, quer em História quer em Geografia. Em primeiro lugar, procederemos à análise das respostas da entrevista de Geografia e, de seguida, passamos à análise das respostas da entrevista de História.

No que concerne à Geografia e de modo a clarificar as categorias e subcategorias referentes a esta questão começamos por apresentar uma grelha substancial da análise de conteúdo.

Quadro 27. – Grelha substancial da análise de conteúdo da questão 7 da entrevista de Geografia.

Categorias	Subcategorias
A. Conteúdos abordados nas aulas	A1. Diferentes das outras disciplinas
	A2. Papel dos alunos
	A3. Conteúdos lecionados
B. Professora de Geografia	B1. Maneira de explicar/leccionar

Através da observação do quadro 27, percebemos que a categoria A “Conteúdos abordados nas aulas” se encontra subdividida em três subcategorias: a A1. “Diferentes das outras disciplinas”, a A2. “Papel dos alunos” e a A3. “Conteúdos lecionados”.

Se observamos atentamente o quadro 28 (em baixo), podemos depreender que a subcategoria A1 “Diferentes das outras disciplinas” obteve a maioria dos registos (6), sendo esta equivalente a 67% do peso percentual desta categoria. Das respostas dos alunos, podemos destacar:

A1-SX-13: “Sim, porque falamos, fazemos trabalhos de grupo”

A1-SX-14: “Sim, porque são diferentes das outras onde é sempre o professor a falar”

A1-SX-1: “Sim, porque são dadas de modo diferente do que estamos habituados”

Quadro 28. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 7 da entrevista de Geografia.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1. Diferentes das outras disciplinas	6	67%
A2. Papel dos alunos	1	11%
A3. Conteúdos lecionados	2	22%
Total:	9	100%

Seguidamente, embora com uma frequência bastante mais baixa (2) o que corresponde a uma percentagem relativa de 22% do total desta categoria, encontra-se a subcategoria A3 - “Conteúdos lecionados”. Como exemplos das UR desta subcategoria podemos apresentar:

A3-SX-6: “Porque mostram a realidade do mundo”

A3SX-8: “Sim, porque são interessantes”

Já a subcategoria A3 “Papel dos alunos” obteve uma percentagem de 11% do total desta categoria o que se traduziu apenas numa unidade de registo:

A2-SX-13: “Sim, porque falamos, fazemos trabalhos de grupo”

As respostas referentes à categoria A centraram-se muito na estrutura da aula, sobretudo no facto de os alunos entenderem que estas são lecionadas de maneira diferente daquilo que estão habituados e isso suscita-lhes gosto e motivação.

Avançando na nossa análise temos a categoria B “Professora de Geografia” que contemplou uma subcategoria B1. “Maneira de lecionar/explicar”, como é visível no quadro que se segue.

Quadro 29. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respetivas subcategorias, alusivas à questão 7 da entrevista de Geografia.

Categoria B		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
B1.Maneira de lecionar/explicar	3	100%
Total:	1	100%

Das UR que compuseram a subcategoria B1 citamos:

B1-SX-2: “Muito, porque a *stôra* aborda os assuntos de maneira mais eficaz e avançada”

B1-SX-5: “Porque há uma certa interação da professora estagiária com os alunos que é benéfica para a aprendizagem”

B1-SX-12: “a professora tem uma maneira mais fácil de explicar”

Em modo conclusivo atestamos que os alunos valorizam o facto das aulas de Geografia, neste caso, se apresentarem como diferentes das outras disciplinas, mas também os conteúdos temáticos inerentes à própria disciplina e o papel que eles mesmos desempenham nas aulas. Para além disso, atentam à maneira de explicar da professora onde focam não só a maneira de explicar mas a empatia, interação e a maneira de abordar os assuntos.

Relativamente à entrevista de História, podemos averiguar que se registou somente a categoria A “Aulas de História”, como podemos observar no quadro abaixo, divide-se em seis subcategorias: A1 “Metodologia”, A2. “Atividades”, A3. “Recursos”, A4. “Professora”, A5. “Motivação” e A6 “Aprendizagem”. Atendemos no seguinte quadro:

Quadro 30. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respectivas subcategorias, alusivas à questão 7 da entrevista de História.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1. Metodologia	3	20%
A2. Atividades	3	20%
A3. Recursos	1	6.5%
A4. Professora	3	20%
A5. Motivação	4	27%
A6. Aprendizagem	1	6.5%
Total:	15	100%

No quadro representado, podemos verificar que uma percentagem de 27% (4 UR) representa a motivação que tem de estar, segundo os alunos, presente nas aulas (subcategoria B1). De modo a justificar essa presença, consideremos os seguintes exemplos:

A5-SXQH-5: “As matérias são interessantes, são matérias que eu gosto.”

A5-SXQH-5: “Porque têm um bom clima.”

A5-SXQH-8: “Eram menos maçudas.”

As subcategorias A1. “Metodologia”, A2. “Atividades” e A3 “Professora” registaram todas, uma frequência de 3, o que se traduziu em 20% da percentagem relativa desta categoria. Para os alunos é importante que a professora tenha outros métodos “menos aborrecido”, que as aulas sejam bem estruturadas e “construtivas” e que se “realizem atividades”. Ou seja, nesta questão os alunos

admitem gostar dos métodos inerentes às aulas construtivistas porque lhes incutem dinâmica “em vez de ser sempre a mesma aula.”

8. Se os alunos fossem os professores

Na questão oito de ambas as entrevistas perguntamos aos alunos como eles dariam as suas aulas, caso fossem professores. Após termos conhecimento das principais respostas dadas numa e na outra entrevista, consideramos pertinente analisar seguidamente os resultados, desta mesma questão, numa e na outra entrevista, de modo a que possamos elaborar posteriormente uma abordagem comparativa entre ambas as grelhas de análise de conteúdo. Para que se proceda a uma melhor comparação, atentemos em ambas as grelhas substanciais da análise de conteúdo da questão oito.

Quadro 31. – Grelha da análise de conteúdo da questão 8 da entrevista de Geografia.

Categorias	Subcategorias
A. Aulas	A1. Tipo de aulas
	A2. Atividades
	A3. Seguir um modelo
	A4. Papel ativos dos alunos

Quadro 32. – Grelha da análise de conteúdo da questão 8 da entrevista de História.

Categorias	Subcategorias
A. Aulas	A1. Seguir um modelo
	A2. Recursos audiovisuais
	A3. Atividades

Como verificamos, no caso da entrevista de Geografia, a categoria A “Aulas” subdivide-se em quatro subcategorias: A1. “Tipo de aulas”, A2. “Atividades”, A3 “Seguir um modelo” e A4 “Papel ativos dos alunos”. No que concerne à História, mantêm-se duas das subcategorias (A1-Seguir um modelo e A3-Atividades).

Atentemos no quadro seguinte, representativo dos valores absolutos e percentuais relativos à questão oito da entrevista de Geografia e de História:

Quadro 33. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respectivas subcategorias, alusivas à questão 8 da entrevista de Geografia.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1. Tipo de aulas	3	20%
A2. Atividades	5	33%
A3. Seguir um modelo	4	27%
A4. Papel ativos dos alunos	3	20%
Total:	15	100%

Quadro 34. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respectivas subcategorias, alusivas à questão 8 da entrevista de História.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1. Seguir um modelo	5	31%
A2. Recursos audiovisuais	6	38%
A3. Atividades	5	31%
Total:	14	100%

Após analisarmos o quadro 33 (em cima), podemos notar que a subcategoria (A3) apresenta uma percentagem relativa de 33% do total desta categoria. No que concerne à História, a subcategoria assim denominada, recolheu 31% do total da sua categoria.

Em Geografia a subcategoria A2 “Atividades” tem uma percentagem de 33% e em História esta subcategoria concentra 31%. Todavia, na entrevista de Geografia, os alunos focaram o papel dos alunos (subcategoria A4) e concederam-lhe um peso de 20%. Em História, os alunos preferiram colocar a tónica nos recursos audiovisuais que utilizariam.

Apesar de ligeiramente diferentes, conseguimos depreender desta análise que os alunos, se fossem professores, tentariam proporcionar atividades nas suas aulas, utilizar recursos audiovisuais e dar aulas pouco tradicionais onde os alunos tivessem um papel bastante ativo.

As respostas à questão nove tiveram grande semelhança em ambas as entrevistas. Procederemos de igual forma a uma análise comparativa direta. Assim, começando pelo caso da Geografia, percebemos, se tivermos em atenção o quadro seguinte, que as respostas dos alunos deram origem à criação de duas categorias a A “Atividades desenvolvidas” e B “Papel dos alunos”. Por sua vez a categorias A divide-se em quatro subcategorias: A1 “Trabalhos de casa”, A2 “Fichas de trabalho”, A3 “Trabalhos de grupo” e A4 “Copiar do quadro e/ou do livro.”

Quadro 35. Grelha da análise de conteúdo da questão 9 da entrevista de Geografia.

Categorias	Subcategorias
A. Atividades desenvolvidas	A1. Trabalhos de casa
	A2. Fichas de trabalho
	A3. Trabalhos de grupo
	A4. Copiar do quadro e/ou do livro
B. Papel dos alunos	B1. Papel passivo dos alunos

Como podemos observar no quadro seguinte (quadro 36) a categoria A4 “Copiar do quadro e/ou do livro” acolheu 38% da percentagem total desta categoria, com uma frequência de 5. Seguidamente, as fichas de trabalho apresentam uma percentagem de 31 e encontram-se entre as atividades que os alunos não fariam nas suas aulas. Estas são seguidas dos trabalhos de casa com uma percentagem de 23% e, por último, com uma percentagem de 8%, o que equivaleu a uma frequência de um, temos os trabalhos de grupo.

Quadro 36. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respectivas subcategorias, alusivas à questão 9 da entrevista de Geografia.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1. Trabalhos de casa	3	23%
A2. Fichas de trabalho	4	31%
A3. Trabalhos de grupo	1	8%
A4. Copiar do quadro e/ou do livro	5	38%
Total:	13	100%

Para além das atividades realizada nas aulas, as respostas salientam o papel que seria reservado aos alunos e isso originou a criação da categoria B (quadro 37) “Papel dos alunos” que originou a criação da subcategoria B1. “Papel passivo dos alunos” que teve três unidades de registo:

B1-OQ-10: “Deixava os alunos falar, nunca os obrigava a calar.”

B1-OQ-13: “os alunos não dizerem nada, estarem só a escrever.”

B1-OQ-11: "Estar sempre a explicar a matéria aos alunos e não os deixar falar e ser secante.”

Os alunos aqui demonstram que não gostariam de deixar que os alunos nas suas aulas tivessem um papel passivo. Tal como criticaram os professores que deixam reservado aos alunos um papel passivo, eles não se mostrariam dispostos a deixar esse lugar para os seus alunos.

Quadro 37. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria B e respectivas subcategorias, alusivas à questão 9 da entrevista de Geografia.

Categoria B		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
Papel passivo dos alunos	3	100%
Total	3	100%

Quadro 38. Grelha da análise de conteúdo da questão 9 da entrevista de História.

Categorias	Subcategorias
A. Atividades desenvolvidas na aula	A1. Fichas de trabalho
	A2. Escrita
	A3. Análise de documentos
	A4. Outras
	A5. Trabalhos de casa

Quadro 39. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das Unidades de Registo da categoria A e respectivas subcategorias, alusivas à questão 9 da entrevista de História.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	Percentagem
A1. Fichas de trabalho	4	18%
A2. Escrita	3	14%
A3. Análise de documentos	2	9%
A4. Outras	5	23%
A5. Trabalhos de casa	8	36%
Total	22	100%

Como podemos contatar através da análise do quadro acima evidenciado (quadro 37) a subcategoria A5 “Trabalhos de casa” destaca-se das restantes, por obter uma frequência de 8 o que em termos percentuais significa que obteve 36% do peso percentual desta categoria.

De igual forma, podemos facilmente contatar que a subcategoria A4 “Outras” obteve uma frequência de 4 o que em termos percentuais significa que obteve uma percentagem de 23%. Atentemos nos seguintes exemplos:

A3-OQH-14: “Dar aulas só eu a falar”

A3-OQH-2: “Não dava testes.”

A3-OQH-3: “Mostrar vídeos”

Em terceiro lugar, aparece a subcategoria A1 “Fichas de trabalho” com uma frequência de 4 e uma percentagem de 18% e em seguida aparece a categoria A3 “Escrita” com uma frequência de 3 e uma percentagem de 14% do total do peso percentual desta categoria. Por último com duas UR aparece a subcategoria A3 “Análise de documentos” com uma percentagem de 9%.

Com a análise deste quadro (quadro 38) verificamos que, tal como tinha ficado claro com as respostas dos alunos à entrevista de geografia, os alunos evitariam realizar trabalhos de casa, fichas de trabalho e outro género de atividades que implicassem a escrita.

9. A ficha de avaliação de História e de Geografia

Embora não possamos estabelecer de modo algum uma relação estritamente direta entre as classificações obtidas pelos alunos nas fichas de avaliação e o tipo de aulas lecionadas verificamos uma melhoria nas suas classificações, depois da implementação de aulas construtivistas. Esta melhoria não significa, no entanto, que todos os alunos melhoraram as suas classificações.

As fichas de avaliação realizadas numa e noutra disciplina seguiram a estrutura adotada pela escola no início do ano letivo, porém fizeram-se algumas alterações. No caso da disciplina de História privilegiaram-se a análise de documentos escritos, mapas e gráficos. No que concerne à disciplina de História a média das fichas de avaliação realizadas após as aulas onde se seguiu o método tradicional foi de 66.2%. Na ficha de avaliação realizada após as aulas construtivista a média da turma foi de 71.3% em termos percentuais significa que 50% conseguiu uma classificação superior a 73%.

Em Geografia as fichas de avaliação acentuaram muito a tónica na análise de mapas, gráficos, documentos escritos (notícias) e introduziram-se perguntas de algum desenvolvimento. A primeira parte da ficha de avaliação incluía diversas perguntas de verdadeiro e falso, de escolha

múltipla, de itens de ligação e valia no seu conjunto 30% da nota final. A segunda parte valia 70% e incidia sobretudo na análise de documentos, dada a dificuldade da turma em realizar este género de respostas.

Nas fichas de avaliação de Geografia realizadas antes de serem lecionadas aos alunos quaisquer aulas de carácter construtivista a média foi de 81%. Após as aulas construtivistas aplicou-se a ficha de avaliação na qual a média da turma foi de 77%: em termos percentuais significa 14% dos alunos teve na ficha de avaliação uma classificação entre os 90-99%; 29% teve uma classificação entre os 80-89%; 50% teve uma classificação entre os 70-79%; 7% teve uma classificação entre os 50-59%. Apesar da média da turma ter baixado, podemos constatar que, dos 14 alunos, seis alunos subiram as suas classificações, um manteve e seis desceram. No entanto, nesta ficha de avaliação ao contrário das anteriores, decidiu-se incluir mais questões de resposta de desenvolvimento dadas as dificuldades da turma em redigir respostas deste género. Em suma, podemos constatar que os alunos a Geografia tiveram mais dificuldades na realização da ficha de avaliação por ser um novo modelo de teste ao qual não estavam habituados, dado que os testes anteriores eram de escolha múltipla e os alunos não estavam habituados a interpretar documentos. No entanto, apesar de a média de classificações da turma ter baixado, continuamos a defender que esta é a metodologia mais acertada para se preparar os alunos para um futuro onde sejam capazes de ser autónomos e resolver problemas e obstáculos que lhe possam surgir.

Considerações finais

Dímelo y lo olvidaré.

Muéstramelo y puede que lo recuerde.

Involúcrame y entenderé.

Provérbio chinês

A educação está a viver uma crise de adaptação às novas exigências da sociedade e às influências das novas tecnologias. No entanto, e apesar de vários autores afirmarem as vantagens da utilização do Método Construtivista na sala de aula (Barca, 1995, p.334) atualmente há uma preponderância do ensino tradicional nas nossas escolas, quer ao nível do ensino básico quer do ensino secundário. É necessário superar este entendimento do ensino como a mera transmissão de conhecimento onde ao aluno é reservado um papel passivo que é visto pelo professor como um depositário de conhecimentos que tem de reter na memória até, pelo menos, a realização do teste escrito. Urge acabar com esta metodologia onde a aprendizagem cooperativa é residual, onde não se favorece o despertar da curiosidade intelectual do aluno, que passam a encarar as disciplinas de História e de Geografia como meras transmissões de conhecimentos que têm de memorizar, passando assim a não reconhecer qualquer utilidade a estas disciplinas. Importa contrariar o afastamento dos alunos em relação à escola em geral, mas sobretudo no que concerne a estas disciplinas, enquadrando novas metodologias, recursos didáticos que lhe despertem um maior interesse, adaptando o ensino às novas exigências da sociedade. Para tal, Fernandes (2002, p.148) afirma que “é urgente fazer um esforço de adaptação da escola a uma realidade mais dinâmica em que todos os seus agentes são chamados a participar de uma forma sistemática e responsável, fora e dentro da sala de aula, inclusive a de História”. Neste sentido e citando Ferreira (1999, p.148) pensamos que “a união de metodologias ativas, mais o computador, como um recursos didático para o quotidiano da sala de aula, contribui para aumentar a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, estimulando-os a desenvolver atividades de pesquisa vinculadas ao ensino”.

Cortesão, Leite e Pacheco (2003) apontam a complexidade das situações educativas e, por isso, temos de admitir que “cada caso é um caso” (p.40) e não se pode generalizar demasiado, ou seja, se uma dada experiência correu bem com um certo número de alunos, não se pode tomar como certa e afirmar que vai acontecer o mesmo com todos ou que é o correto. Sabemos que qualquer intervenção pedagógica é um caso específico que tem o seu contexto e a sua realidade única que é descritível e caracterizável. Sabemos de igual forma que em educação não há “receitas milagrosas” e como afirmam Cesár Coll et al (2001) a conceção da aprendizagem construtivista não é um livro de receitas uma vez que não se constitui como um fim e um princípio em si mesma.

Pelo contrário, pretende proporcionar aos alunos métodos que possibilitem que ele próprio delinear o seu percurso de aprendizagem e construa o seu próprio conhecimento.

Era, portanto, nosso propósito investigar se a adoção de uma metodologia construtivista na sala de aula era uma estratégia capaz de despertar o gosto pelas disciplinas de História e de Geografia, de motivar os alunos para a aprendizagem e de os envolver ativamente na construção do seu próprio conhecimento. Para além disto, o nosso objetivo inicial foi sempre ouvir as vozes dos alunos, querendo escutar a sua opinião sobre as aulas que lhe são dadas, que tipo de aulas preferem e compreender onde estes obtêm melhores resultados e o tipo de recursos didáticos que lhe suscitam maior prazer e aprendizagem.

Para dar resposta à questão de investigação apresentada realizamos aulas de teor construtivista em História (3 aulas) e em Geografia (4 aulas), o que nos permitiu tirar algumas breves conclusões sobre a eficácia da implementação desta metodologia.

Porém, temos consciência de que as conclusões a que chegamos não podem ser trivializadas, pois alunos com particularidades muito distintas poderiam ter orientado a nossa investigação num sentido diferente daquele que aqui expusemos. No entanto, como resposta ao nosso primeiro objetivo (Perceber o tipo de aulas que os alunos preferem, ouvindo, para isso, as suas próprias vozes), podemos constatar que:

- a) Os alunos preferem que lhes sejam dadas aulas construtivistas, onde eles sejam mais autónomos – no entender deles, nas aulas tradicionais “não conseguimos desenvolver a nossa autonomia como para fazer outras espécies de atividades”.
- b) Para além disso afirmam que “os alunos aprendem mais assim, mais fácil porque se for sempre o professor a falar os alunos adormecem.” e valorizam a aprendizagem através do erro “os alunos aprendem com os seus erros, mesmo se errarem a explicar as coisas ou a responder”.
- c) Ainda que este não seja um propósito, os alunos ainda se divertem a aprender “assim é mais divertido.”

O nosso segundo objetivo prendia-se com os resultados que os alunos obtiveram nas fichas de avaliação, ou seja, pretendíamos compreender se os alunos obtêm melhores resultados quando lhes são proporcionadas aulas construtivistas ou, se pelo contrário, obtêm melhores resultados depois de lhes serem lecionadas aulas expositivas. Daqui concluímos que os resultados dos alunos não sofrem uma alteração significativa, porém, regista-se um ligeiro aumento em sete alunos no caso da Geografia. Todavia a média da turma desceu 80.8% para 76.9%. No caso da disciplina de História registou-se um aumento mais significativo, pois a média da turma subiu de 66.2% para 71.3%. Assim, respondemos ao mesmo tempo ao nosso terceiro objetivo, que era perceber se as aulas que os alunos preferem são aquelas onde obtêm melhores resultados.

Por fim, o nosso último objetivo era averiguar o tipo de recursos didáticos que os alunos gostavam mais e percebemos que as imagens têm um papel preponderante na aprendizagem e são um dos recursos que mais motiva os alunos e que os faz aprender mais e melhor.

Em suma, podemos concluir em consonância com o que afirmou Barca que a metodologia construtivista é uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos e aumenta o gosto pelas disciplinas onde esta metodologia é implementada. Terminamos com algumas afirmações de alunos que sustentam a conclusão do nosso estudo: “Prefiro as aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem porque os alunos aprendem com os seus erros mesmo se errarem a explicar as coisas ou a responder. (...) Nas aulas do segundo período aprendi mais porque nas aulas onde estamos mais passivos nós às vezes estamos distraídos e a professora quando está a explicar nós às vezes perdemos a aula.”; “Aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de uma maneira mais autónoma. É a maneira que o professor tem mais possibilidades de interagir com os alunos”

“Aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de uma forma mais autónoma através de atividades que o professor propõe porque aprendo eu a fazer as coisas, a experimentar, acho que assim aprendemos mais” e “porque é assim que os alunos aprendem mais assim é mais fácil porque se for sempre o professor a falar os alunos adormecem.”

Perspetivas Futuras

Um aspeto que seria extremamente interessante ter em conta numa investigação futura prende-se com o facto de se alargar a amostra uma vez que a nossa investigação apenas contemplou catorze pessoas, o que se traduziu num total de vinte e oito entrevistas. Portanto, atentamos que se estendêssemos o nosso estudo a uma amostra maior, ou seja, a outras turmas do mesmo ano de escolaridade, poderíamos estabelecer comparações entre grupos-turma, e estas medidas poderiam fornecer-nos dados de extrema importância para enriquecer este objetivo de estudo.

Limitações do estudo

A nossa investigação possuiu várias limitações que nos obrigou a sermos mais contidos nos seus objetivos e nas suas conclusões.

Em primeiro lugar, o facto de o investigador deste trabalho ser uma professora estagiária, foi um fator que implicou um vasto conjunto de condicionantes, de entre as quais podemos destacar o escasso tempo disponível para a realização da investigação.

Em segundo lugar, tornava-se imperativo ter uma amostra mais considerável, porém na escola onde estávamos inseridos esse desiderato era impossível dado que só havia mais uma turma que já estava envolvida num outro projeto de investigação.

Referências bibliográficas

BARCA, I. (1995). “Aprender História Reconstruir o Passado” in Carvalho (org.), Novas Metodologias em Educação. Porto: Porto Editora, pp.329-348

BARCA, I. (2004) – “Aula Oficina: do Projeto à Avaliação”. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação de Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARDIN, L. (2009). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

BORGES, M. (1987). Introdução à psicologia do desenvolvimento. Edições Jornal da Psicologia. [Consult. julho de 2015] Disponível na internet: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/52172/2/88304.pdf>

BROOKS, J. G. & BROOKS, M. G. (1997) – Construtivismo em sala de aula. (trad. Maria Aparecida Kerber), Porto Alegre: Artes Médicas.

CARR, W. (1997) – Professing Education in a Postmodern Age. Journal of Philosophy of Education. col. 31, No. 2:309-327.

COLL, C. et al (2001) – O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a ação pedagógica, (trad. José Carlos Eufrázio). Porto: Edições Asa.

CORTESÃO, L., LEITE, C., & PACHECO, J. A. (2003). Trabalhar por projetos em educação. Uma inovação interessante? Porto: Porto Editora.

CRATO, N. (2006) – O ‘Eduquês’ em discurso direto: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista. Lisboa: Gradiva.

DELORS, J. et al. (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Rio Tinto: Edições Asa

DOUGIAMAS, M. (1998). A journey into construtivismo. [Consult. Junho.2015]. Disponível na Internet: <http://dougiamas.com/writing/construtivism.html>

ESTEVEES, M. (2006). Análise de Conteúdo. Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, A. (2002). O olhar dos alunos e dos professores sobre a História e o seu ensino. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

FERREIRA, C. (1999). Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: uma reflexão. Consultado em 19.07.2012, de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2087/1569>

FERRO, A. M. (1999) – O Método Expositivo. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

FOSNOT, C. T. (1999). Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática. Lisboa: Instituto Piaget.

FREITAS, L.V. & FREITAS, C.V. (2003). Aprendizagem cooperativa. Porto: Edições ASA.´

GEJÃO, N.& MOLINA, A. (2007) – Fotografia e ensino da História: Mediadores Culturais na Construção do Conhecimento Histórico. Consultado em <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/NataliaGGejao.pdf> [Consult. a 8 de junho de 2015]

GLASERSFELD, E. V. (1995) – Construtivismo radical: uma forma de conhecer e aprender, (trad. Fernanda Oliveira). Lisboa: Instituto Piaget.

GHIDLIONE, R., MATALON, B. (1993). O inquérito, teoria e prática. Oeiras: Celta Editora.

JOLY, M. (1999). Introdução à análise da imagem. Lisboa: Edições 70.

KETELÉ, J. M., ROEGERS, X. (1999). Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. Lisboa: Instituto Piaget.

LEÃO, D. M. M. (1999) – Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. Cadernos de Pesquisa nº107, p. 187-206. [Consult. Junho.2015]. Disponível na Internet: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>

LIGHTLE, K. (2011). More than just the technology. Guest Editorial , 6–9.

MARTINS, F. (2014). Ensinar Geografia através de imagens... The overarching issues of the european space: the territorial diversity of opportunities in a scenario of crisis. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Pp. 429-446

MAZZONI, J e CASTAÑON G. (2014). Construtivismo Radical ou Trivial? Psicologia em Pesquisa UFJF8 (2), p. 230-240. [Consult. Junho.2015]. Disponível na Internet: http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2015/05/PP_v8n2_230-240.pdf

MELO, M. (2004). “Supervisão do Ensino da História: natureza e objectos” in I. Barca (org.), Para uma Educação Histórica de qualidade, Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p.87-100.

MOREIRA, M. et all (1997) – Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, Espanha, p. 19-44. [Consult. Julho. 2015]. Disponível na Internet: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>

MORGAN, D. L. (1988). Focus Group as qualitative research. Newbury park, CA:Sage

NOVAK, J. (1990, July) Human Construtivism: A Unification of Psychological and Epistemological Phenomena in Meaning Making. Comunicação apresentada na “The Fourth North American Conference on Personal Construct Psychology, San Antonio, Texas.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. 2.º ed. Lisboa: Gradiva

RIBEIRO, D. M. (2012) – O Ensino da História. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

SANTOS, J. C. (2008)– O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. [Consult. Set. 2013]. Disponível na Internet: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/aprendizagemsig/index.php?pagina=0>

SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R.C. (1993). Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista, Lisboa: McGraw-Hill.

STOKROCKI, M. (1991) – An Educational Criticism Study of Teaching Suburban ninth graders. The Ohio Art Education Association Journal, 29 (1), 3-21.

VALA, J. (1987). “A análise de conteúdo”. In Silva, A.S., Pinto, J. M. (Orgs). Metodologia das ciências sociais. Porto: Edições Afrontamento.

Anexos

Anexo 1. Imagens utilizadas na aula de imagens fixas da disciplina de Geografia.



Contrastes habitacionais



Contrastes na agricultura



Contrastes na educação



Contrastes nos transportes



Taj Mahal – Parte frontal e imediações



Contrastes “ A fome e a fartura”

Anexo 2. Guião facultado aos alunos na aula de trabalho de grupo na disciplina de Geografia.

Trabalho de grupo

Elementos do grupo:

_____;

A estrutura do comércio mundial.

Com este trabalho de grupo, pretende-se que sejam capazes de responder a todos os objetivos que abaixo são propostos. Porém, estes objetivos não dizem somente respeito aos conhecimentos adquiridos, mas também às atitudes e à forma como executam as tarefas. Assim, no final da aula, deverão ser capazes de responder a TODOS os objetivos abaixo mencionados.

- 1-Distinguir balança comercial de termos de troca.
- 2- Explica a lei de oferta e da procura.
- 3- Conhece os tipos de balanças comerciais.
- 4-Analisa a estrutura do comércio mundial.
- 5-Localiza os principais blocos comerciais do mundo.

- 1 – Entreajuda;
- 2 – Respeitar as ordens previamente estabelecidas;
- 3 - Saber ouvir;
- 4 – Comunicar de forma ordeira e clara;
- 5 - Esperar pela sua vez para falar;

- 1-Calcular indicadores;
- 2-Localizar países e regiões;
- 3-Ler mapas, gráficos e esquemas;
- 4-Interpretar notícias e vídeos;

Tarefa número 1

1.Lê a notícia que se segue.

A Espanha é o país da Europa que registou maior *déficit* do Produto Interno Bruto

(PIB) em 2012. O instituto de estatística dos 27 países que compõem a União Europeia, o Eurostat, informou que a Espanha registrou 10,6% de *déficit*, mesmo com os repasses para sanear as instituições financeiras. O segundo país com maior *déficit* foi a Grécia com 10%, depois a Irlanda com 7,6% e Portugal com 6,4%.

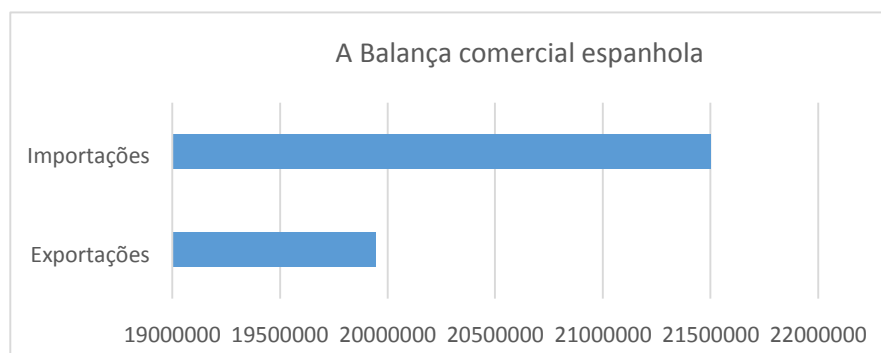
Os países da zona euro (que adotaram a moeda única) sofrem os impactos da crise económica internacional. O ministro da Economia e Competitividade da Espanha, Luis G., disse que o plano de reformas que será apresentado esta semana pelo governo federal vai, para além de resolver o problema do *déficit*, estimular o crescimento económico. De acordo com informações não oficiais, o governo espanhol evita adotar mais medidas de austeridade, que são rejeitadas pela sociedade espanhola, pois envolvem aumento de impostos e tarifas públicas, assim como corte de pessoal.

1. Sublinha as palavras-chave da notícia.
2. Elabora um comentário em que destaques:

O significado da palavra *déficit*;

O que a Espanha ou qualquer país que tenha um déficit económico tem de fazer para promover o crescimento da sua economia;

Saldo da balança comercial:



1. Elabora um comentário à situação da balança comercial espanhola, relacionando os valores apresentados com a notícia que leste anteriormente.

Tarefa número 2

Nesta tarefa visualizarás dois vídeos: um referente ao *superavit* da economia chinesa e outro referente à liderança da economia alemã na Europa.

1. Comenta os vídeos indicando semelhanças e diferenças entre as duas economias, salientando o papel das exportações e de outras receitas como o turismo, remessas de emigrantes e transferências de capitais do estrangeiro para equilibrar a balança **de pagamentos**.

Tarefa número 3

1. É possível estabelecer uma relação entre a oferta e a procura?

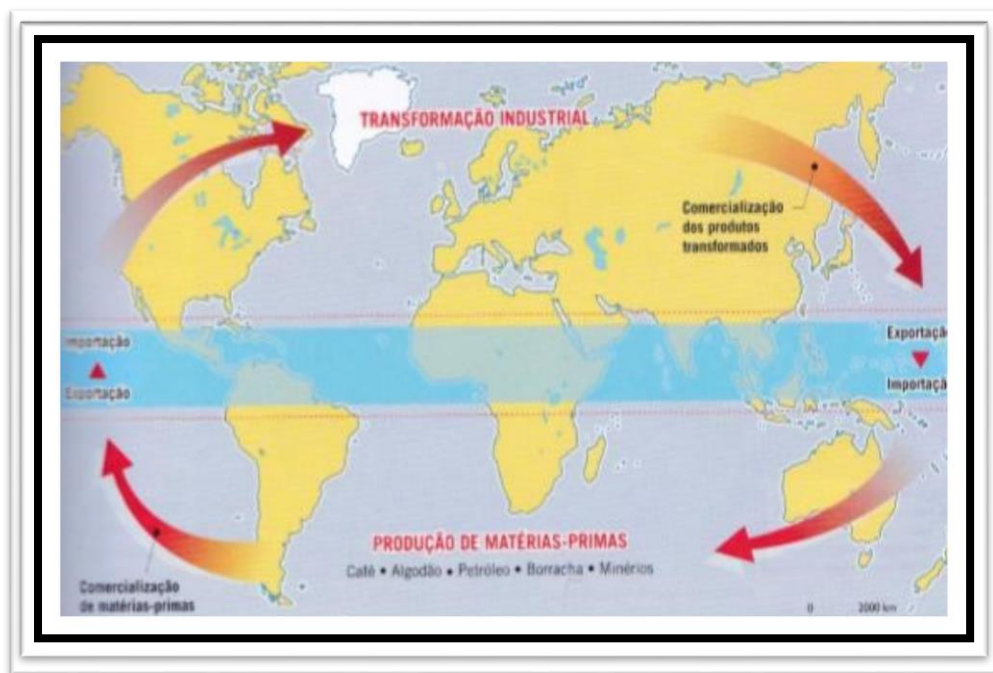


- 1.1. Refere o princípio comercial representado na figura.

2. Explica, sucintamente, como funciona este princípio comercial.

Tarefa número 4 - Quem vende o quê?

Todos os países vendem e compram mercadorias, mas nem todos compram e vendem os mesmos produtos. Há semelhanças e diferenças nas compras e vendas de cada um. Observa atentamente o mapa para descobrires algumas diferenças e semelhanças.



1. Analisa o mapa.

2. Observa o mapa com atenção.



2.1 Elabora um comentário do mapa, em que destaque:

- Os dois grandes grupos de países envolvidos nas trocas comerciais;
- Os países que produzem as matérias-primas;

- Os países que produzem os recursos transformados;
- A relação que existe entre o tipo de produtos que é produzido e o grau de desenvolvimento do país.

Tarefa número 5 - As multinacionais no nosso dia-a-dia

Hoje, o Adrián vestiu uma camisola da Adidas, umas calças da Tiffosi e calçou umas sapatilhas da Nike. Ao pequeno-almoço, comeu cereais da Nestlé. Ao almoço bebeu uma Coca-Cola no Macdonalds. Mais tarde, ligou ao Salvador do seu telemóvel da Samsung para o ir comprar uma camisola para a mãe na Zara, pois o audi do Adrian estava avariado.

Multinacional	País de origem

Tarefa número 7 - Construção do gráfico

1. A partir dos dados que te são fornecidos constrói, na folha de papel milimétrico um gráfico de barras que represente as importações e as exportações dos seguintes países:

Alemanha	95826000	77972
Estados Unidos da América	169633000	203327000
Portugal	4139000	4395000
França	37171000	40407000
Reino Unido	54951570	56793000
Zona Euro	162562000	142608400

1. Elabora o comentário ao gráfico que o grupo construiu.

Anexo 3. Guião facultado aos alunos na aula do debate.

Políticas demográficas

Políticas Natalistas *versus* Políticas Anti Natalistas

Pretende-se com este jogo de simulação proporcionar a reflexão sobre um problema atual e, ao mesmo tempo, aceitar as opiniões dos outros, que podem ser diferentes das nossas. A presente tarefa decorrerá nas aulas dos dias 28 e 29 de janeiro.

MEGA-GRUPOS:

<u>Grupo I</u>	<u>Grupo II</u>
Aluno A	Aluno I
Aluno B	Aluno J
Aluno C	Aluno K
Aluno D	Aluno L
Aluno E	Aluno M
Aluno F	Aluno N
Aluno G	Aluno O

Objetivos:

1. Aprofundar os conhecimentos sobre as políticas demográficas;
2. Fomentar a organização em grupo, desenvolvendo atitudes de cooperação e ajuda mútua;
3. Formar opiniões com base em dados concretos refletindo sobre o assunto fazendo uma análise crítica do mesmo;
4. Aprender a defender as suas convicções, aumentando a autoconfiança para falar em público.
5. Desenvolver a tolerância relativamente a opiniões divergentes;

Pré-debate:

1. A fase anterior ao debate servirá para distribuir os papéis que cada grupo vai ter e disponibilização do material (notícias, textos, panfletos, imagens, entre outros).
2. Os alunos devem preparar um conjunto de material que lhes permita defender a sua causa.
3. Cada grupo deve, no entanto, conhecer a equipa que irá defrontar no debate, de modo a preparar melhor os seus argumentos.

Ao iniciar a defesa de um tema, é necessário seguir uma série de procedimentos. Em primeiro lugar, é necessário informarmo-nos sobre o tema e para isso é conveniente estudar os materiais do guião de orientação. Assim, por um lado, enriquecem os vossos conhecimentos e, por outro, ajudavos a construir o vosso personagem. Apesar de ser fornecido material é necessário que pesquisem noutras fontes. (sítios que podem consultar na *internet*)

Para que este jogo de simulação tenha sucesso é necessário que todos defendam as suas ideias de forma clara, pois só assim quem ouve fica esclarecido. Como tal, as regras do diálogo têm de ser cumpridas: falar um de cada vez, esperar pela sua vez para falar, ouvir atentamente o que os outros dizem, não fazer comentários inapropriados e desagradáveis e respeitar o moderador.

Debate:

A sala de aula vai estar previamente preparada.

Ao longo do debate, devem obedecer às regras anteriormente expostas. É importante que todos falem e que se façam ouvir mutuamente.

Pós-debate:

Após o debate cada grupo reúne-se e apresenta a turma as principais conclusões da simulação realizada. Na aula seguinte, terá de ser entregue um texto com as principais conclusões.

Tarefas que cada mini grupo terá de realizar:

China

O vosso grupo vai representar a China. Com base nos documentos que dispõem irão convencer os representantes dos países natalistas que a China tem de adotar uma política anti natalista, de forma a corrigir os desequilíbrios no crescimento demográfico. Contudo, têm de contar com os argumentos dos outros grupos, devem preparar contra-argumentos.

Portugal

O vosso grupo vai representar Portugal. Com base nos documentos que dispõem, irão convencer os representantes dos países anti natalistas, que Portugal tem de adotar uma política natalista, de

forma a corrigir os desequilíbrios no crescimento demográfico. Contudo, têm de contar com os argumentos dos outros grupos, devem preparar contra-argumentos.

Índia - O vosso grupo vai representar a Índia. Com base nos documentos que dispõem, irão convencer os representantes dos países natalistas, que a Índia tem de adotar uma política anti natalista, de forma a corrigir os desequilíbrios no crescimento demográfico. Contudo, têm de contar com os argumentos dos outros grupos, devem preparar contra-argumentos.

Países que adotaram medidas natalistas mais eficazes – Alemanha, Suécia e França

O vosso grupo vai representar os países europeus que introduziram políticas natalistas eficazes, que foram capazes de aumentar significativamente a taxa bruta de natalidade. Com base nos documentos que dispõem, irão convencer os representantes dos países anti natalistas, que a Alemanha, a França e a Suécia têm de adotar uma política natalista, de forma a corrigir os desequilíbrios no crescimento demográfico. Contudo, têm de contar com os argumentos dos outros grupos, devem preparar contra-argumentos.

Moderadora do debate:

A moderadora do debate será a professora.

Apresentação dos participantes;

Interromper cada vez que alguém tentar monopolizar o debate;

Pedindo opinião aos que estão a participar pouco;

Solicitando a todos os elementos que comuniquem de forma clara e ordenada;

Assegura a intervenção de **TODOS** os elementos;

China

Não muito tempo atrás, a **família** chinesa ideal era grande e reunia várias gerações vivendo juntas. Mas isso foi antes que a **política do filho único** dizimasse as famílias chinesas, desestimulando o casamento entre os jovens, forçando abortos, esterilizando centenas de milhões de mulheres e deixando os idosos desprovidos de filhos e netos que os amassem e cuidassem na velhice. A desestruturação provocada pela intervenção do partido-estado na vida privada dos seus cidadãos reflete-se num novo relatório da comissão nacional chinesa para a saúde e o planeamento familiar, departamento encarregado de fiscalizar o cumprimento da política do filho único. Sem surpresas,

o relatório mostra que o tamanho das famílias está encolhendo rapidamente na china: de 5,3 membros, na época da revolução comunista, para apenas 3 hoje em dia.

O motivo principal do declínio, naturalmente, é a política do filho único, que proíbe os casais urbanos de ter mais do que um filho e os casais rurais de terem mais do que dois. A tendência foi acelerada pelo êxodo rural dos jovens que partem à procura de oportunidades económicas, deixando nas aldeias do interior somente as pessoas muito idosas e as jovens demais. Há hoje dezenas de milhões de jovens trabalhadores solteiros nas cidades e nas periferias, junto com um grande número de casais que atrasaram o nascimento do filho ou decidiram não ter filho nenhum. Além disso, a população de idosos chineses que vivem sozinhos ou apenas com o próprio cônjuge é enorme e continua crescendo.

O relatório não reconhece a culpa do partido-estado, mas a culpa é dele. O relatório prefere culpar os jovens por adiarem o casamento a fim de priorizar a carreira, poupar para comprar carro e casa, viver outro estilo de vida ou esperar para achar o parceiro ideal. O documento esquece-se, porém, da principal razão que leva os jovens a esperar: casar cedo, na **china**, é contra a lei. As regras impedem os homens de se casarem antes dos 26 ou 27 anos, e as mulheres não podem se casar até completarem pelo menos 23.

Além disso, por causa do **aborto** seletivo e do infanticídio de dezenas de milhões de meninas, há um número equivalente de homens jovens que jamais se conseguirão casar: é que as mulheres que se iriam casar com eles foram abortadas ou assassinadas depois de nascerem. O bombardeio constante de propaganda anti populacional também teve efeitos contrários à natalidade. Quando os jovens finalmente são autorizados a casar-se, muitos optam por adiar a vinda do filho único ou por nem sequer tê-lo. O número de casais com filhos, de acordo com o relatório, caiu "significativamente", enquanto cresce o número de famílias que adotam a mentalidade do "sem filhos renda dupla".

Finalmente, há o **envelhecimento rápido e contínuo da população chinesa**, consequência direta das políticas estatais de restrição do número de bebês que podem nascer. Fiel à forma comunista, o relatório trata longamente do fato de milhões de jovens chineses trabalharem em cidades distantes da casa paterna ou optarem por viver em apartamentos próprios em vez de morar com os pais. O documento tenta jogar a culpa pela epidemia de solidão entre os idosos nas costas do jovem egoísta, tachado de não ter tempo para visitar os próprios pais anciãos.

Mas se só permite que os casais tenham um ou no máximo dois filhos, não é você mesmo que está criando um problema de negligência no tocante aos idosos?

Ao longo de milhares de anos, os idosos chineses viveram com seus filhos e netos, mas isso está mudando rapidamente com a migração massiva dos jovens que vão embora em busca de oportunidades de estudo e emprego. De acordo com o relatório, 90% dos idosos da china vivem em casa e não nas instalações de assistência do governo. Mas seus filhos e netos optam muitas vezes por não morar com eles (ou simplesmente não podem morar com eles). O problema é

particularmente grave nas zonas rurais: milhões de jovens colonos partiram para trabalhar em fábricas e canteiros de obras, obrigando muitos idosos a cuidar de si próprios em condições precárias, já que os recursos de seguridade social e de saúde rural são relativamente escassos. O sistema de segurança social nas áreas rurais é incipiente. De acordo com o relatório, mais de 40% dos idosos acima de 80 anos de idade vivem sozinhos na china. O relatório cita outro estudo que aponta que 37,5 milhões de idosos chineses, em 2013, não tinham condições de cuidar de si próprios. 25% dos idosos da **china** vivem abaixo da linha da pobreza. 80% dos lares chineses se dizem preocupados com a sorte dos parentes idosos em resposta ao relatório, os chineses que usam as redes sociais expressaram preocupações quanto ao futuro das famílias do país. E isto tem impacto também no desenvolvimento económico e social da china.

Há no relatório um único ponto com aspetos positivos, pelo menos para os empreendedores do setor imobiliário que estejam a pensar a longo prazo: o documento prevê que a china terá 500 milhões de lares em 2040, em comparação com os 430 milhões de hoje, por causa da tendência a famílias menores. Isso pode significar mais demanda por unidades habitacionais urbanas nas próximas décadas.

De resto, o relatório atíça muitas preocupações. Ele revela temores com as despesas atreladas a **crianças** e pais idosos. Esse temor pode reduzir a propensão ao consumo doméstico, justamente quando a economia chinesa se torna cada vez mais dependente do consumidor interno para sustentar o seu crescimento. Para os políticos chineses, esta situação pode ser um chamamento a despertar: eles precisam reformar logo a tão criticada política de planeamento familiar do país. Pode ser cada vez mais raro que quatro gerações **chinesas** vivam sob um mesmo teto. Mas não há muito de positivo no fato de haver tantos tetos chineses abrigando “famílias” de uma única geração.

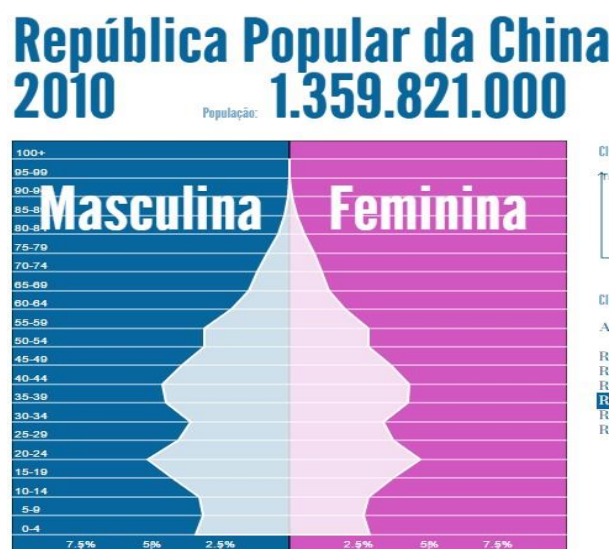
Fim da política do filho único

A china oficializou neste sábado o fim da política de controlo da natalidade introduzida no final da década de 70, com a aprovação pelo congresso popular de uma resolução que autoriza os casais compostos por filhos únicos a ter dois filhos.

A reforma já tinha sido anunciada em novembro, após a conferência dos dirigentes do partido comunista chinês, mas só hoje foi formalmente vertida em lei. A mudança prende-se com a quebra demográfica que levou a uma diminuição da população ativa e um aumento dos idosos – em 2050 mais de 25% da população terá mais do que 65 anos, segundo as projeções.

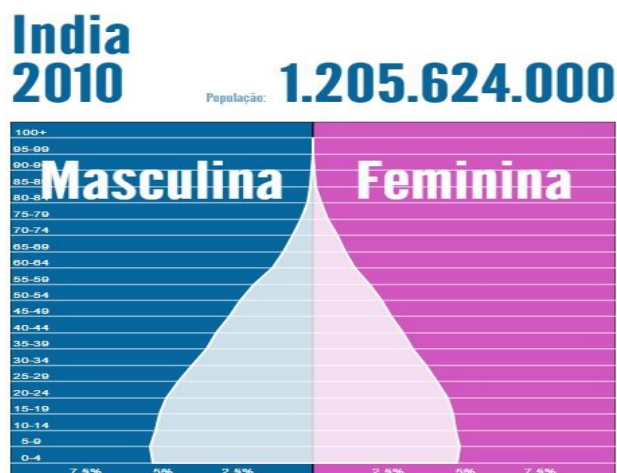
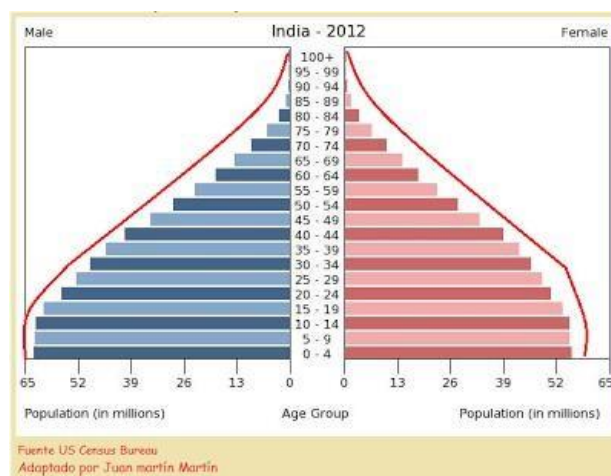
A resolução prevê uma alteração gradual do sistema de controlo da natalidade, que durante décadas foi denunciado por ativistas dos direitos humanos e das mulheres. Segundo várias organizações, a política do filho único forçou muitas chinesas a abortar contra a sua vontade, e

De acordo com o ministério da justiça da china, cerca de 160 mil reclusos estão a cumprir programas de “reeducação pelo trabalho” nos 260 campos que existem no país. A maioria destes indivíduos foi detida na sequência de crimes relacionados com o consumo ou o tráfico de estupefacientes – segundo a BBC, alguns dos campos de trabalho deverão ser reconvertidos em unidades de reabilitação de toxicodependentes.



O relatório conclui que a adoção da política do filho único “Política do filho único” desde 1979 evitou o nascimento de 400 milhões de pessoas, mas resultou num desequilíbrio entre o número de nascimentos de rapazes e raparigas, particularmente nas zonas rurais. Apesar da proibição dos testes pré-natais para o conhecimento do sexo do feto, muitas pessoas fazem-no clandestinamente e abortam quando o resultado aponta um feto do sexo feminino.

Índia



Contraceção pelo Correio na Índia

No ano em que a população indiana chegou a um milhar de milhões de pessoas, o controlo da natalidade torna-se urgente; mas o tema não é popular no país.

Agora, a Comissão Nacional da População decidiu, de forma inovadora, levar preservativos gratuitos diretamente a casa dos cidadãos, pelo Correio. Apenas um número muito restrito de indianos utiliza regularmente o preservativo, pois, na sua maioria, a população desconfia e não gosta desta forma de contraceção.

Público, 26/11/2000 (adaptado)

A política anti natalista indiana

Na década de 60, foi iniciada na Índia um programa de rígido controlo do crescimento populacional, que visava diminuir a pobreza, a fome e o quadro social do país. Assim, várias medidas foram tomadas como: a esterilização da população com baixos rendimentos, a limitação do número de filhos para famílias carenciadas e a divulgação de métodos contraceptivos.

Esta política (anti natalista) teve resultados positivos, pois desencadeou uma gradativa queda dos índices de crescimento natural da população que caíram de 2,2% para 1,3% em cerca de 30 anos.

Explosão demográfica na Índia

Diferente da China, a Índia já não quer mais impedir o crescimento demográfico por uso da força. Em vez disso, o governo pôs em marcha, através do ministério da saúde, uma ampla campanha de conscientização. A intervenção estatal no planeamento familiar caiu em descrédito desde que houve, nos anos setenta, os massivos programas de esterilização.

Quanto à pergunta: quantas vacas são permitidas no país, na Índia, a religião pode responder. Lá, as vacas são sagradas. Infelizmente os homens nem sempre o são. A população teme continuamente que os governos decidam por eles, com base em puras reflexões económicas, quantos filhos podem ter. Paga-se por isso. Lá onde o Estado pensa de maneira económica, esquece-se rapidamente das suas verdadeiras tarefas. Para exemplificar, o Estado deveria ter impedido o assassinato de muitas meninas. É que elas se tornam dispendiosas para as suas famílias, pois devem ser necessariamente acompanhadas de um dote no dia de seu casamento. Por isso, são frequentemente assassinadas assim que nascem. As estatísticas falam, contudo, uma língua inequívoca. Intervir aqui seria uma obrigação estatal. Mas isso é mantido em silêncio, pois contribui aparentemente para o controle do explosivo crescimento demográfico.

A explosão demográfica é frequentemente observada como um problema para o desenvolvimento económico. Para que serve o aumento da produção, se o número de consumidores cresce ainda mais rápido? Entretanto, isso desvia-nos da verdadeira pergunta: vale a pena hoje em dia nascer na Índia? Esta é claramente uma questão cultural. Seria também plausível que, como Estado, renuncie a qualquer campanha de conscientização e deixe essa questão ao livre arbítrio da iniciativa cidadã. Entretanto, essa questão tem de ser abordada. Somente uma revalorização da mulher hindu já seria uma enorme ajuda. Em muitos países isso culminou numa redução dos nascimentos.

Uma retirada completa do Estado da política de planeamento familiar não seria certamente suficiente. É necessário que a economia se retire da política.

Num país como a Índia, no qual, paradoxalmente, as próprias crianças se apresentam como única segurança paterna, há uma inequívoca e económica obrigação de formar uma família numerosa.

Os pais, com toda precaução devem ter tantos filhos quanto lhes for possível, para que, com relativa segurança não lhes falte nada na velhice. Esta obrigação deve ser superada, ampliando desde a mesma base a segurança paterna. Para isso, não é necessário estabelecer poupanças seguradoras, ou planos de previdência privada como nos países industrializados europeus. Seria suficiente se algumas famílias dispusessem conjuntamente dos seus recursos. Provavelmente, à medida que fossem formando a poupança, atingir-se-ia um equilíbrio entre os muito ricos e os muito pobres. De qualquer forma, dar-se-ia um passo contrário ao atual modelo de segurança familiar.

Em relação às dívidas da pobreza, corresponde menos o desenvolvimento demográfico do que o fato posto repetidamente em prática pelos proprietários, de retirar a terra dos camponeses muito endividados. O crescimento demográfico é mais uma consequência desta pobreza, do que o contrário. Diferentes iniciativas tentam lutar contra esse círculo vicioso com o apoio de microcréditos. Ao invés de se endividar com os grandes proprietários e como isto colocar em perigo sua terra, os camponeses criam redes e se concedem mutuamente créditos.

Somente mantendo o Estado e a economia à margem da questão do desenvolvimento demográfico passará a ser uma clara questão cultural. A dignidade humana seria sagradas.

Alemanha

O ano começou com uma boa notícia para as futuras mães da Alemanha. Para incentivar a natalidade, o Governo decidiu atribuir um subsídio, que pode chegar aos 25 mil euros. Nas últimas décadas, as taxas de nascimento na Alemanha caíram a um ponto que autoridades consideram «alarmante». A taxa de fertilidade média é de 1,37 filho por casal, bem abaixo da média de 2,1 considerada necessária para manter a população em nível estável. A legislação previa que pais que decidissem ter filhos podiam receber até 7,2 mil euros por um período máximo de dois anos. A partir de 1 de Janeiro, com a entrada em vigor da nova lei, podem receber até dois terços do salário durante um ano, no valor máximo de 25,2 mil euros. Medidas semelhantes têm vindo a ser adotadas em vários países. A França, país que possui uma das taxas de natalidade mais altas da Europa, anunciou recentemente um pacote de medidas para conciliar a maternidade com a vida profissional e estimular as mulheres a terem um terceiro filho. As francesas que derem à luz um terceiro filho poderão usufruir, se assim desejarem, de uma licença de maternidade mais curta (de três anos para um) mas mais bem remunerada, com cerca de 750 euros por mês.

A estas medidas somam-se auxílios mais elevados para as despesas com as crianças, creches gratuitas, descontos em restaurantes, supermercados, cinemas e transportes públicos e ainda atividades extraescolares a preços reduzidos.

O regime de Segurança Social francês prevê vários subsídios para as famílias, entre os quais o de nascimento (830 euros), o de base (166 euros por mês, até aos três anos) e o de início de aulas

para os agregados desfavorecidos - 265 euros. Além disso, há também benefícios fiscais para os casais com filhos.

Atualmente, a França tem uma taxa de natalidade de 1,9 filho por mulher e é, depois da Irlanda, o país da Comunidade Europeia com os melhores índices.

Na Suécia considerado pela ONU como «o melhor sítio do mundo para ter filhos», um dos pais pode ficar em casa por um ano com 80 por cento do ordenado. A assistência pré-natal é gratuita e há uma rede de creches privadas de preços controlados.

Fernando Castro, presidente da Associação Portuguesa de Famílias Numerosas (APFN), disse ao *Portugal Diário* que em países nórdicos como Suécia, Dinamarca e Noruega há ainda uma compensação estatal, caso um dos pais decida desempregar-se ou subempregar-se para ficar em casa com os filhos.

Em Espanha, os pais têm direito a subsídio de risco na gravidez, abono de família que aumenta a partir do segundo filho e subsídio de nascimento para o terceiro filho e seguintes. Em Portugal, o abono de família é determinado em função dos rendimentos, não sendo atribuído aos agregados familiares com um rendimento superior a 1875 euros mensais. No primeiro ano o valor é maior e vai diminuindo conforme a criança fica mais velha. E não existem apoios para a educação, a guarda de crianças ou famílias monoparentais.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística, em 2005 nasceram 109.457 crianças em Portugal. Com um índice de fecundidade de 1,4 filhos por mulher, que tem vindo a diminuir, «Portugal continua a não assegurar a renovação de gerações e o défice de nascimentos ronda os 55 mil por ano», explicou o presidente da APFN.

O Algarve é a zona do país onde se regista um aumento mais constante da taxa de natalidade nos últimos anos, segundo dados do INE. 16% dos bebés que nasceram em 2003 no Algarve são filhos de mãe estrangeira, na maioria de mulheres ucranianas e brasileiras.

A esmagadora maioria dos países europeus tem uma natalidade abaixo da média

Um estudo aponta que três quartos dos europeus vivem em países com taxa de natalidade média inferior a 1,5 filho por mulher. A formação profissional foi apontada como um dos principais fatores da baixa taxa de fecundidade.

Todos os países europeus apresentam uma taxa de natalidade baixa demais para manter o seu atual nível populacional, concluiu um abrangente estudo de análise demográfica do Instituto Max Planck de Rostock, divulgado na mais recente edição da revista alemã *Pesquisa Demográfica em Primeira Mão*.

Segundo os investigadores, nenhum dos Estados europeus atingiu o assim chamado "nível de substituição" da média de 2,1 filhos por mulher, através do qual a geração dos filhos pode substituir a de seus pais. Com vista no número do número de nascimentos, a Europa está dividida em dois grupos de países.

Os países com taxas acima de 1,7 filho por mulher, que mais se aproximam da média do nível de substituição, são França, Reino Unido, Irlanda e Escandinávia, com médias entre 1,8 e 2,0. As taxas de fecundidade dos demais países europeus, inclusive os de língua alemã, variam entre 1,3 e 1,5 filho por mulher, afirmou o estudo do Instituto Max Planck.

Fatores de redução da natalidade

A análise apontou que um dos principais fatores para a redução do nível de nascimentos foi o adiamento da formação familiar devido à formação profissional. Pessoas jovens dedicam mais tempo para seus estudos. Entre 1998 e 2006, a percentagem média de jovens de 18 anos com uma formação profissional cresceu de 68% para 77% nos 27 países-membros da União Europeia (EU). No mesmo período de tempo, o número de estudantes do ensino superior subiu de 15 milhões para 19 milhões.

A crescente inserção feminina no mercado de trabalho também foi apontada como fator para o adiamento da constituição familiar, devido à incompatibilidade entre carreira e família. Entre 1997 e 2007, a média de participação feminina no mercado de trabalho dos 27 Estados-membros cresceu de 51% para 58% entre mulheres de 15 a 64 anos.

Média de dois filhos por família

Os investigadores de Rostock constataram que a mudança demográfica durante a segunda metade do século 20 pode ser evidenciada, por exemplo, pelo tamanho das famílias. Famílias com quatro ou mais filhos tornaram-se exceções, enquanto famílias com dois filhos são agora a norma: 40% a 55% das mulheres nascidas entre 1950 e 1960 têm dois filhos. A diminuição média do tamanho familiar aconteceu numa época em que novas alternativas de controlo de nascimento se estabeleceram.

Muitos casais europeus adiaram o nascimento dos filhos para quando estivessem no final dos seus 30 anos ou no começo dos 40. Esse objetivo, no entanto, foi alcançado somente na França, assim como pela maior parte dos casais da Bélgica, da Holanda e dos países nórdicos.

O caso dos países escandinavos

Em média, as famílias são maiores nos países escandinavos, onde a infraestrutura de cuidados infantis é mais bem desenvolvida e onde os homens participam da educação das crianças e dos trabalhos domésticos mais do que em outras partes da Europa.

O estudo mostrou que é interessante observar que foram justamente esses países os primeiros a apresentarem diminuição da taxa de fecundidade abaixo do nível de substituição durante os anos de 1960 e 1970.

A correlação inicial entre cultura e mudança de valores – aceitação de outras parcerias que não sejam o casamento tradicional, de mães solteiras, de separações, do futuro sem crianças – que teria sido, anteriormente, responsável pela diminuição da taxa de natalidade nos países escandinavos é vista agora como fator positivo no aumento da taxa de natalidade nesses países.

Imigração e política familiar

A investigação concluiu que a tendência a baixos índices de natalidade deverá continuar, como também as diferenças dentro da Europa. Enquanto países do norte e do oeste europeu continuarão com taxas de natalidade relativamente altas, as baixas médias persistirão em nações da Europa central, do sul e do leste – inclusive nos países de língua alemã. E a população continuará a envelhecer.

A imigração continuará sendo um importante fator para contrabalançar parcialmente o baixo número de nascimentos. A investigação também constatou que medidas de política familiar (unidades de cuidado infantil, horários de trabalho flexíveis, equiparação entre os sexos) também podem influenciar positivamente as taxas de fecundidade, já que facilitam a compatibilidade entre família e profissão.

Portugal

Não sendo crível que as populações regressem aos campos, que as mulheres deixem de trabalhar e de ter ambições profissionais, que os métodos anticoncepcionais caiam em desuso e os casais deixem de fazer as contas e se disponham generosamente a ter mais filhos – então é necessário que o estado crie incentivos à natalidade. E o que daqui resulta é altamente preocupante, porque significa que o país está a definhar. O Estado tem, assim, de fazer alguma coisa:

Apoiar as famílias mais numerosas;

Estimular a existência de creches nos locais de trabalho, mediante, por exemplo, benefícios fiscais às empresas que criem esses espaços.

Facilitar a educação em todos os níveis de ensino.

Ser capaz de induzir a ideia de que os filhos não significam um empobrecimento da família. É preciso que os casais portugueses pensem que os filhos não os vão tornar, mais pobres: vão, pelo contrário, torna-los mais ricos.

António Barreto, 13-05-2000 (adaptado)

Novos incentivos à natalidade

As grávidas portuguesas receberam a partir de outubro de 2007 novos apoios financeiros ao abrigo de um programa de incentivo à família e à natalidade. (...) Assim, as mulheres passarão a ter direito a seis meses de apoio financeiro adicional. O montante deste abono de família pré-natal é igual ao abono de família para crianças nos primeiros doze meses de vida. Todas as mulheres que apresentem prova de gravidez após as doze semanas, mediante certificação médica, e cujo rendimento do agregado familiar seja inferior ao valor máximo do escalão de rendimentos têm direito ao abono.

O diploma consagra ainda novos apoios para os segundos e terceiros filhos. Assim, o abono de família será duplicado no caso do segundo filho e triplicado no caso do terceiro descendente, quando as crianças tiverem entre doze e trinta e seis meses de vida.

Dados do Instituto Nacional de estatística revelaram que nos últimos vinte anos Portugal passou de uma média 12,2 para 10 crianças por cada mil habitantes. O número médio de filhos por mulher em idade fértil passou de 1,41% em 1995 para 1,36% em 2006.

Público, 05-09-2007

Nascimentos caíram para quase metade em 40 anos

Em 2012 nasceram menos de 90 mil bebés em Portugal, o valor mais baixo de sempre. Culpa da crise, mas não só.

O número impressiona – 89 841 bebés nascidos em 2012, o valor mais baixo de sempre – mas torna-se quase assustador quando se percebe que é metade daquilo que era há quarenta anos. Em 1972 foram registadas 174 685 crianças. Ou, escrito de outra forma, nas últimas quatro décadas Portugal perdeu quase tantos bebés como os que nasceram em todo o ano passado. Uma tendência que, segundo os especialistas, não será fácil de inverter.

Representada num gráfico, a linha de nascimentos é o oposto do que deve ser o gráfico de peso de qualquer bebé. Em vez de subir, desce. E desce cada vez mais depressa. A queda no número de nascimentos de 2011 para 2012 foi de 7,4%, a mais acentuada de sempre. Pela primeira vez, a barreira psicológica dos 90 mil nascimentos não foi atingida (dados do INE, fechados a 30 de abril, acabaram por confirmar os piores receios).

“Estamos condenados, pelo menos a médio prazo, a envelhecer, independentemente dos níveis de fecundidade”, prevê Maria João Valente Rosa, demógrafa e diretora da Pordata, a plataforma estatística da Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS). “Portugal não está sozinho. O envelhecimento é uma tendência mundial com particular incidência nas sociedades mais desenvolvidas”, explica.

São sociedades em que as pessoas vivem até mais tarde, melhor e com mais saúde, em que os métodos contraceptivos são mais eficazes e em que o “valor” da criança como fator económico na família se alterou.

Em Portugal, porém, há um fator adicional, a crise, que pode ajudar a explicar os valores registados nos últimos anos. Houve 99 491 nascimentos em 2009; 101 381 em 2010; 96 856 em 2011; 89 841 em 2012 e 27 412 no primeiro quadrimestre deste ano (uma descida de 12,6% em relação ao mesmo período no ano anterior). Maria Filomena Mendes, demógrafa (...) avisa no entanto que a crise não explica tudo. “A tendência de declínio já existia no período anterior, entre 2000 e 2008, mas veio agravar a situação.”

Mas há mais mudanças em curso. A idade média das mães ao nascimento do primeiro filho (48 mil dos bebés foram primeiros filhos) atingiu em 2012 o valor mais alto de sempre: 29,5 anos.

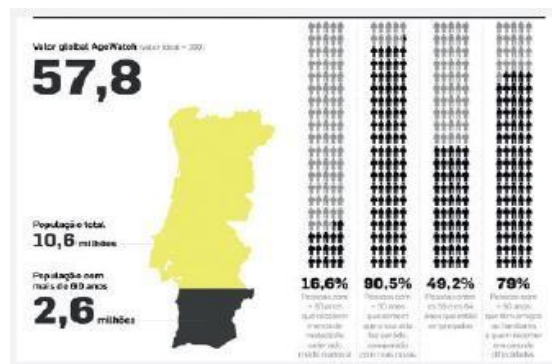
Maria Filomena Mendes reconhece que as portuguesas são mães cada vez mais tarde e optam por ter apenas um filho “Muitos nascimentos adiados podem não ser recuperados mais tarde, transformando- -se em nascimentos perdidos”, diz.

Expresso, 18 de maio de 2013 (adaptado)

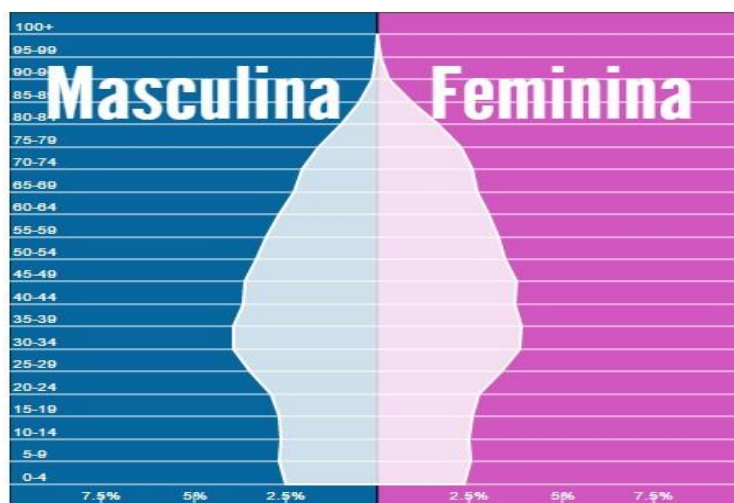
Num futuro próximo os idosos serão 60% da população Somos cada vez menos e mais velhos. Neste Dia Mundial da População, a Renascença avança projeções de um demógrafo que está a estudar o envelhecimento no país. Num ano (2012), Portugal perdeu mais de 55 mil habitantes. Os nascimentos estão em queda, pelo que, em 2030, a população portuguesa já estará abaixo da linha dos 10 milhões, devendo a percentagem de idosos atingir os 60% em 2060.

“Em 2011, estávamos com 19% (de população com 65 anos ou mais), em 2030 devemos estar a oscilar à volta dos 25%, na melhor das hipóteses, e lá para 2060 estaremos a aproximar-nos dos 60%. Parece outro planeta”, afirma à **Renascença** o demógrafo Mário Leston Bandeira (...). “Fizemos algumas projeções que serão divulgadas daqui a algum tempo, mas a ideia geral é que a nossa população vai continuar a diminuir. Daqui até 2030 e até 2060, num cenário médio, podemos estar abaixo dos 10 milhões e em 2060 próximo dos oito milhões”, adianta o especialista, que não acredita na recuperação do declínio da população portuguesa, face ao decréscimo do número de nascimentos. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), Portugal perdeu, num só ano (2012), mais de 55 mil habitantes, tendo nascido menos sete mil crianças do que em 2011.

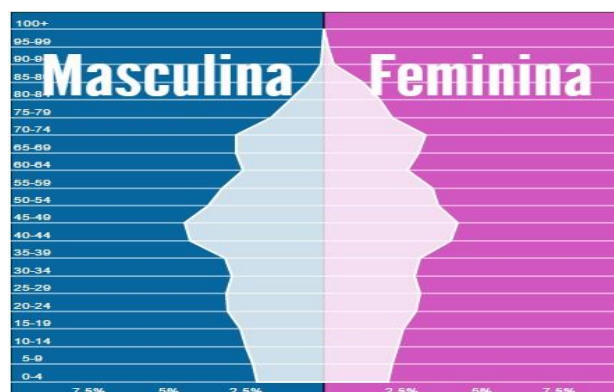
Rádio Renascença, 11 de junho de 2013 (adaptado)



Portugal



Alemanha



Suécia



O exemplo francês

A crise não assusta as mulheres francesas que querem ter filhos

● No contexto europeu, a França é um caso de sucesso. Ao longo das últimas décadas, conseguiu elevar a taxa de fecundidade até uma média de duas crianças por mulher em idade fértil. O cenário nem sempre foi tão risonho. Lá como cá, o declínio da natalidade chegou a ser encarado como algo que fazia temer pelo “desaparecimento” do país. Ao ponto de, em 1920, os abortos, assim como a venda e o uso de contraceptivos, terem sido tornados ilegais.

Uma das diferenças é que, entre os franceses, o problema ocorreu muito mais cedo. E, mais do que isso, foi atacado com uma política pró-natalista que se manteve constante. Um trabalho de décadas graças ao qual o número médio de filhos por mulher em idade fértil subiu dos 1,8 em 1984 para os referidos dois em 2010.

Nesse ano, nasceram 802.224 bebês em França, contra os 793.420 do ano anterior (em 2001 tinham sido 770.945). Em plena crise económica e social, este aumento tem suscitado estupefacção. Num artigo publicado em Março de 2011, Gilles Pison, investigador do Institut National d'Études Démographiques, interrogava-se mesmo se a fecundidade seria insensível à crise e admitia como válidos os argumentos dos que viam no desemprego crescente um factor de aumento da fecundidade: “As mulheres sem emprego têm aproveitado a sua disponibilidade

para ter mais crianças”, admitia.

A comparação com Portugal não podia ser mais contrastante. Enquanto as portuguesas têm cada vez menos filhos, as francesas têm cada vez mais filhos. E como é que a França, mantendo como Portugal uma elevada taxa de empregabilidade feminina, se tornou “um caso especial” na Europa? Desde logo por via de uma fortíssima aposta numa rede pública de creches e jardins-de-infância de baixo custo, a par de apoios ao nível do prolongamento escolar e de amas para as crianças com menos de dois anos. Entre 1972 e 2007, o número de lugares disponíveis na rede pública subiu de 40.500 para os 332 mil. Entre 2000 e 2005, a despesa pública francesa relacionada com a rede pública de apoio à infância aumentou 99%: de 920 milhões de euros para 1,8 mil milhões.

Subsídios aos pais

Em 2004, e ao abrigo do chamado Crédit d'Impôt Famille, as empresas francesas passaram a receber incentivos para se tornarem “amigas das famílias”. A criação de uma creche para os filhos dos funcionários, por exemplo, passou a dar direito a que 25% das despesas associadas fossem dedutíveis nos impostos até um tecto de 500 mil euros/ano.

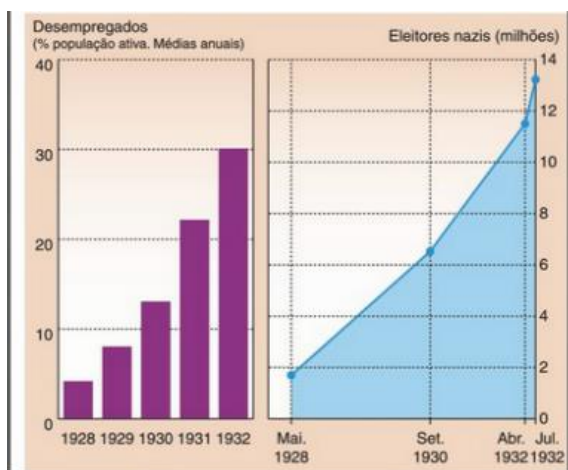
Ao nível da conciliação entre a vida familiar e a profissional, desde 2002 que os pais são obrigados a gozar duas

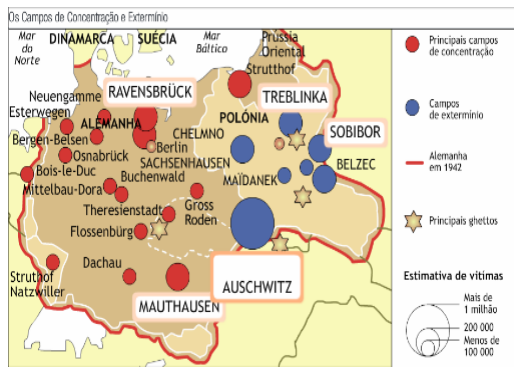
semanas de licença a seguir ao parto. No caso das mães, a licença pós-parto é de 16 semanas pagas a 100% até um tecto de 2946 euros por mês no sector privado (no público não existe tecto). Tratando-se de um terceiro filho, a licença é alargada até às 24 semanas.

O prolongamento das licenças até que a criança perfaça três anos é considerado um direito. Consoante a dimensão da família, a escolha pode recair entre um de dois sistemas. Por um lado, o *complément de libre choix d'activité* prevê a atribuição de um subsídio mensal fixo (em 2011 era de 560 euros) até que a criança perfaça três anos. No caso do primeiro filho, o subsídio é pago apenas nos seis meses seguintes à licença pós-parto. Se se tratar de famílias com mais de três filhos, e mais uma vez se um dos membros do casal optar por deixar de trabalhar, a escolha pode recair sobre o *complément optionnel de libre choix d'activité*, ao abrigo do qual o Estado paga durante um ano um subsídio fixo que, em 2011, era de 801 euros.

Para a investigadora francesa Jeanne Fagnani, mais do que nos subsídios, que por si só não fomentam grandemente a natalidade, as políticas públicas devem centrar-se nas respostas ao nível da guarda das crianças e da conciliação da maternidade com o trabalho. No caso francês, terá sido isso que fez com que o problema da fecundidade já não precise de estar na agenda política. N.F.

Anexo 4. Imagens e vídeos utilizados na aula de imagens fixas e em movimento na disciplina de História





A apresentação *prezi* pode ser visualizada no link (<https://prezi.com/1trqawmy1yf/-/copy-of-segunda-guerra-mundial/>), onde poder-se-á visualizar os vídeos utilizados na aula

Anexo 5. Exemplar do pedido de autorização fornecido aos encarregados de educação para gravar a entrevista de Geografia



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANTÓNIO NOBRE

Sede: Escola Secundária /3 de António Nobre, Rua Aval de Cima 128 – 4200-105 Porto

Telfs.: 225096771/225097661 Fax: 225072979 E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt Site: www.ae-anobre.pt

Exmo. (a) Encarregado de Educação

Eu, Andreia Vanessa Leal Silva, aluna do Segundo ano de Mestrado de História e Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), venho por este meio solicitar a vossa autorização para gravar uma entrevista com o (a) vosso(a) educando(a) na escola que este(a) frequenta, no âmbito da disciplina de Geografia.

A Iniciação à Prática Profissional está devidamente enquadrada e orientada pela professora doutora Felisbela Martins (FLUP) e o professor doutor Luís Alves (FLUP). Na escola Nicolau Nasoni ainda se encontra supervisionado pela doutora Salomé Ribeiro e o doutor Francisco Silva. No âmbito deste pedido, a entrevista que será feita ao vosso(a) educando(a) não terá quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes.

Com as mais cordiais saudações.

Porto, ____ de fevereiro de 2015

(Dr.ª Salomé Ribeiro)

Eu, _____
encarregado(a) de educação do aluno(a), _____ li e
compreendi este documento.

- ☐ Autorizo que o(a) meu (minha) educando(a) realize a entrevista.
- ☐ Não autorizo que o (a) meu (minha) educando(a) realize a entrevista.

Anexo 6. Exemplar do pedido de autorização fornecido aos encarregados de educação para gravar a entrevista de História



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ANTÓNIO NOBRE

Sede: Escola Secundária /3 de António Nobre, Rua Aval de Cima 128 – 4200-105 Porto

Telfs.: 225096771/225097661 Fax: 225072979 E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt Site: www.ae-anobre.pt

Exmo. (a) Encarregado de Educação

Eu, Andreia Vanessa Leal Silva, aluna do Segundo ano de Mestrado de História e Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), venho por este meio solicitar a vossa autorização para gravar uma entrevista com o (a) vosso(a) educando(a) na escola que este(a) frequenta, no âmbito da disciplina de História.

A Iniciação à Prática Profissional está devidamente enquadrada e orientada pela professora doutora Felisbela Martins (FLUP) e o professor doutor Luís Alves (FLUP). Na escola Nicolau Nasoni ainda se encontra supervisionado pela doutora Salomé Ribeiro e o doutor Francisco Silva. No âmbito deste pedido, a entrevista que será feita ao vosso(a) educando(a) não terá quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes.

Com as mais cordiais saudações.

Porto, ____ de fevereiro de 2015

(Dr. Francisco Silva)

Eu, _____
encarregado(a) de educação do aluno(a), _____ li e
compreendi este documento.

- ☐ Autorizo que o(a) meu (minha) educando(a) realize a entrevista.
- ☐ Não autorizo que o (a) meu (minha) educando(a) realize a entrevista.

Anexo 7. Exemplar do Inquérito por Entrevista realizado com os alunos relativa às aulas de Geografia

1. Indica o tipo de aulas que preferes:

Opção 1: Aulas onde o professor explica a matéria e o papel dos alunos é mais passivo;

Opção 2: Aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de uma forma mais autónoma através de atividades que o professor propõe;

2. Do tipo de aulas referidas na pergunta 1 indica em qual aprendes mais (as assinalas na primeiro ou na segunda opção).

2.1. Justifica a tua opção.

3. Das quatro aulas referidas a seguir, qual a que gostaste mais?

- Aula de imagens fixas – Causas atuais do baixo desenvolvimento;
- Aula de imagens em movimento – Obstáculos ao desenvolvimento;
- Aula de trabalho de grupo – O comércio Internacional;
- Aula do debate – Políticas demográficas

3.1. Justifica a tua opção.

4. Em qual das aulas consideras que aprendeste mais?

4.1. Justifica a tua opção.

5. Em qual das aulas achas que aprendeste menos?

5.1. Justifica a tua opção.

6. O que tu achas que aprendeste?

7. Tens gostado das aulas de Geografia?

8. Se tu fosses professor de Geografia como darias a tua aula?

9. Como professor que não farias nas tuas aulas?

Anexo 8. Exemplar do Inquérito por Entrevista realizado com os alunos relativa às aulas de História

1. Indica o tipo de aulas que preferes:

Opção 1: Aulas onde o professor explica a matéria e o papel dos alunos é mais passivo;

Opção 2: Aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de uma forma mais autónoma através de atividades que o professor propõe;

2. Do tipo de aulas referidas na pergunta 1 indica em qual aprendes mais (as assinalas na primeiro ou na segunda opção).

2.1. Justifica a tua opção.

3. Das três aulas referidas a seguir, qual a que gostaste mais?

- Causas da Segunda Guerra Mundial – imagens fixas e em movimento;
- A Segunda Guerra Mundial – trabalho de grupo;
- Consequências da Segunda Guerra Mundial – Análise de documentos escritos;

3.1. Justifica a tua opção.

4. Em qual das aulas consideras que aprendeste mais?

4.1. Justifica a tua opção.

5. Em qual das aulas achas que aprendeste menos?

5.1. Justifica a tua opção.

6. O que tu achas que aprendeste?

7. Tens gostado das aulas de História?

8. Se tu fosses professor de História como darias a tua aula?

9. Como professor que não farias nas tuas aulas?

Anexo 9. Transcrição das respostas dos alunos à questão 2.1. da entrevista de Geografia

<p>2. Do tipo de aulas referidas na pergunta 1 indica em qual aprendes mais (as assinalas na primeiro ou na segunda opção).</p> <p>2.1. Justifica a tua opção.</p>	
PQ – 1	“Prefiro as aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem porque os alunos aprendem com os seus erros mesmo se errarem a explicar as coisas ou a responder. (...) Nas aulas do segundo período aprendi mais porque nas aulas onde estamos mais passivos nos às vezes estamos distraídos e a professora quando está a explicar nos às vezes perdemos a aula.”
PQ – 2	“Escolho a segunda opção porque nas aulas onde nós só estamos a ouvir e não estamos a participar não conseguimos desenvolver a nossa...autonomia, como para fazer outras espécies de atividades.”
PQ-3	“Porque quando a <i>stôra</i> nos pede para nos fazermos as coisas, aí nós vemos se sabemos ou não. Se estiver errado nós aprendemos.”
PQ-4	“Sei lá, porque na primeira a aula começa a ser um bocado chata. É sempre o professor a falar e nós temos de estar sempre a ouvir e quando falamos conseguimos saber mais rápido a matéria.”
PQ-5	“Porque os alunos estão mais dentro da matéria e percebem melhor os assuntos que estão a ser tratados.”
PQ-6	“Porque é mais interessante, porque tipo imagine a professora está a explicar e depois nós acabamos sempre por nos distrair um bocado, por não ouvir o que ela diz porque é começa ser um bocadinho cansativo estar ali.”
PQ-7	“Porque é mais fácil compreender.”
PQ-8	“Porque, na minha opinião, aprendemos e compreendemos mais.”
PQ-9	“Na segunda, porque se o professor estiver sempre a falar nós não exercitamos, nós não sabemos se aprendemos ou não.”
PQ-10	“Porque assim os alunos têm mais maneiras de exprimir a sua resposta e aprendem mais, eu acho que sim.”
PQ-11	“Aprendo mais se formos autónomos, trabalhos de grupo e assim porquê as aulas de trabalho em grupo são mais divertidas.”
PQ-12	“Nas aulas de História prefiro aulas onde o professor explica a matéria e em geografia prefiro aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de uma forma mais autónoma. Porque é assim que os alunos aprendem mais assim, mais fácil porque se for sempre o professor a falar os alunos adormecem.”

PQ-13	“Na segunda, porquê é onde nós nos envolvemos mais. Não é só o professor a explicar a matéria, mas nós também explicamos a matéria ao professor e ele diz se estamos errados ou se estamos bem.”
PQ-14	“Na segunda, porque aprendo melhor a fazer eu as coisas, a experimentar, sem ser só eu a ouvir.”

Anexo 10. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 2.1. da entrevista de Geografia

<p>2. Do tipo de aulas referidas na pergunta 1 indica em qual aprendes mais (as assinalas na primeiro ou na segunda opção).</p> <p>2.1. Justifica a tua opção.</p>			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Relação entre aprendizagem e autonomia	A1. Aprendizagem através do erro	<p>A1-PQ-1: “os alunos aprendem com os seus erros, mesmo se errarem a explicar as coisas ou a responder”</p> <p>A1-PQ-3: “aí nós vemos se sabemos ou não. Se estiver errado nós aprendemos.”</p> <p>A1-PQ-13: “nós também explicamos a matéria ao professor e ele diz se estamos errados ou se estamos bem.”</p>	3
	A2. Autonomia	<p>A2-PQ-1: “nas aulas onde estamos mais passivos nos às vezes estamos distraídos (...) nos às vezes perdemos a aula.”</p> <p>A2-PQ-2: “não conseguimos desenvolver a nossa autonomia como para fazer outras espécies de atividades”</p> <p>A2-PQ-4: “nós temos de estar sempre a ouvir e quando falamos compreendemos melhor”</p> <p>A2-PQ-5: “os alunos estão mais dentro da matéria e percebem melhor os assuntos que estão a ser tratados.”</p> <p>A2-PQ-6: “a professora está a explicar e depois nós acabamos sempre por nos distrair um bocado, por não ouvir o que ela diz</p>	8

		<p>porque é começa ser um bocadinho cansativo estar ali.”</p> <p>A2-PQ-9: “Porque assim os alunos têm mais maneiras de exprimir a sua resposta e aprendem mais, eu acho que sim.”</p> <p>A2-PQ-10: “Aprendo mais se formos autónomos.”</p> <p>A2-PQ-12: “em geografia prefiro aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de uma forma mais autónoma.</p>	
	A3. Compreensão	<p>A3-PQ-4: “quando falamos conseguimos fazer mais rápido a matéria”</p> <p>A3-PQ-4: “conseguimos saber mais rápido a matéria”</p> <p>A3-PQ-7: “porque é mais fácil compreender”</p> <p>A3-PQ-8: “aprendemos e compreendemos mais”</p> <p>A3-PQ-10: “os alunos têm mais maneiras de exprimir a sua resposta e aprendem mais”</p> <p>A3-PQ-12: “os alunos aprendem mais assim, mais fácil porque se for sempre o professor a falar os alunos adormecem.”</p>	6
	A4. Motivação	<p>A4-PQ-11: “porque assim é mais divertido.”</p> <p>A4-PQ-6: “Porque é mais interessante.”</p>	2

Anexo 11. Transcrição das respostas dos alunos à questão 3.1. da entrevista de Geografia

3.Das quatro aulas referidas a seguir, qual a que gostaste mais?	
3.1. Justifica a tua opção.	
SQ-1	“Debate. Porque pudemos debater as medidas, a matéria que estudamos nas outras aulas anteriores e como estávamos entre alunos, cada um tinha a sua opinião, mas todos queriam chegar ao mesmo tipo chegar a um consenso.”
SQ-2	“Exatamente. A aula do debate porque estivemos muito participativos e podemos explicar o nosso ponto de vista acerca de algum assunto e no debate podemos ouvir as outras opiniões e tivemos de defender a nossa.”
SQ-3	“A aula do debate. Porque tivemos que...transcrever os países que nos deram e depois tivemos que contra-argumentar o que nos estavam a dizer e ficamos a aprender mais.”
SQ-4	“Das aulas de imagens em movimento. Porque...sei lá...como nós estamos a ver aquilo que se está a passar nós temos mais perceção daquilo que está a acontecer e do que temos à nossa volta. Conseguimos ver aquilo que o mundo é e que não é só aquela pequenina coisinha que pensamos ser perfeito.”
SQ-5	“No trabalho de grupo. Nas aulas de grupo porque temos a perspetiva dos colegas e acho que é mais fácil aprender do que às vezes só com a <i>stôra</i> .”
SQ-6	“Aula de imagens em movimento. Porque vimos as realidades do mundo.”
SQ-7	“Aula de imagens em movimento. Porque aprendi coisas novas.”
SQ-8	“Das aulas de imagens em movimento – Obstáculos ao desenvolvimento. Porque a <i>stôra</i> mostrou vídeos em que mostravam a realidade e nos aprendemos a realidade do mundo.”
SQ-9	“Aula do debate porque eu não vim à aula de imagens em movimento, por isso. Porque podemos argumentar o que dizemos, contradizer o que os outros diziam.”
SQ-10	“Aula do debate. Porque adoro debates, debater com as outras pessoas.”
SQ-11	“Aula de imagens em movimento – Obstáculos ao desenvolvimento porque exprimia os contrastes entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento.”
SQ-12	“Aulas de imagens fixas porque foi mais interessantes porque tinha as imagens e eu percebo melhor as coisas com imagens.”
SQ-13	“Aula de imagens em movimento. Vimos o que aconteceu no país em geral, no mundo e vimos o que nos pode acontecer a nós.”
SQ-14	“Na aula do trabalho de grupo porque é mais divertido fazer com os outros e se não soubermos temos de perguntar.”

Anexo 12. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 3.1. da entrevista de Geografia

3. Das quatro aulas referidas a seguir, qual a que gostaste mais? 3.1. Justifica a tua opção.			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Debate	A1. Ter opinião	A1-SQ-1: “Podemos debater as medidas, (...) cada um tinha a sua opinião” A1-SQ-2: “Porque podemos explicar o nosso ponto de vista (...) podemos ouvir as outras opiniões e defender a nossa” A1-SQ-3: “tivemos de contra argumentar o que nos estavam a dizer” A1-SQ-9: “Porque podemos argumentar o que dizemos e contra argumentar o que os outros dizem”	4
	A2. Desenvolvimento da aprendizagem	A1-SQ-3: “ Ficamos a aprender mais”	1
	A3. Motivação	A3-SQ-10: “Porque adoro debates, debater com as outras pessoas” A3-SQ-2: “Porque estivemos muito participativos.”	2
B. Imagens em movimento	B1. Evidência de contrastes	B1-SQ-11: “Expressia os contrastes entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento”	1

	B2. Desenvolvimento da percepção do real	B2-SQ-13: “Vimos o que acontece no país em geral e no mundo” B2-SQ-4: “Temos maior percepção daquilo que esta a acontecer e do que temos à nossa volta” B2-SQ-6: “ Vimos a realidade do mundo” B2-SQ-8: “Mostrou vídeos que mostravam a realidade”	4
	B3. Aprendizagens novas	B3-SQ-7: “Porque aprendi coisas novas” B3-SQ-4: “Conseguimos ver aquilo que o mundo é e que não é só aquela pequenina coisinha que pensamos ser perfeito.” B3-SQ-12 “porque percebo melhor”	3
	B4. Interesse	B4-SQ-12 “porque tinha as imagens fixas e foi mais interessante”	1
C. Trabalho de grupo	C1. Motivação	C1-SQ-14: “porque é mais divertido fazer com os outros e se não soubermos temos de perguntar.”	1

Anexo 13. Transcrição das respostas dos alunos à questão 4.1. da entrevista de Geografia

4. Em qual das aulas consideras que aprendeste mais?	
4.1. Justifica a tua opção.	
TQ-1	“Aprendi nas aulas talvez na das imagens fixas. Porque foi naquela matéria dos contrastes de desenvolvimento porque dá para ver melhor os contrastes ao ver as imagens.”
TQ-2	“Das quatro eu aprendi na aula das imagens fixas porque explicou melhor as coisas...os aspetos porque nos olhávamos para as imagens e percebíamos melhor do que num vídeo que temos outra perspetiva do que está acontecer.”
TQ-3	“Na aula dos vídeos. Porque como tem imagens... as imagens explicam-nos mais ou menos o que acontece nos outros países.”
TQ-4	“Na primeira. Porque começamos a perceber porque uns países agem desta forma e outros de outra.”
TQ-5	“Nas aulas de grupo porque temos a perspetiva dos colegas e acho que é mais fácil aprender do que às vezes só com a <i>stôra</i> .”
TQ-6	“Talvez na aula do debate. Por causa das políticas natalistas e anti natalistas, os seus prós e os seus contras e estivemos a debater as opiniões de cada um.”
TQ-7	“Talvez na aula do debate porque era toda a gente a falar ao mesmo tempo.”
TQ-8	“Na aula dos obstáculos ao desenvolvimento porque como eu já tinha dito vimos a realidade e devemos comparar o nosso estilo de vida com o deles e ver as diferenças.”
TQ-9	Aula do debate porque eu não vim à aula de imagens em movimento, por isso.
TQ-10	“Naquela onde a professora passava aquelas imagens fixas. Aprendi mais porque via e conseguia interpretar as imagens.”
TQ-11	“Trabalho de grupo. Porque é um trabalho em conjunto e a professora ia ajudando e estava a dar a matéria.”
TQ-12	“Aulas de imagens fixas Aulas de imagens fixas porque foi mais interessante porque tinha as imagens e eu percebo melhor as coisas com imagens.”
TQ-13	“No debate. Porque estávamos a debater alunos com alunos, a <i>stôra</i> estava a ouvir e no fim tirava uma conclusão daquilo que nós dissemos.”
TQ-14	“Na aula do debate porque eu tenho de explicar o que eu faço, eu ouvi e aprendo mais”

Anexo 14. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 4.1. da entrevista de Geografia

4. Em qual das aulas consideras que aprendeste mais?			
4.1. Justifica a tua opção.			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Imagens	A1. Compreensão	A1-TQ-1: “Dá para ver melhor os contrastes com as imagens” A1-TQ-2: “porque olhávamos para as imagens e percebíamos melhor” A1-TQ-4: “porque percebemos porque uns agem de uma forma e outros de outra” A1-TQ-10: “via e conseguia interpretar” A1-TQ-12: “percebo melhor com as imagens”	5
	A2. Interesse	A2-TQ-12: “porque é mais interessante”	1
	A3. Confronto com a realidade	A3-TQ-3: “Na aula dos vídeos (...) explicam-nos mais ou menos o que acontece nos outros países” A3-TQ-8: “Vimos a realidade”	2
B. Trabalho de grupo	B1. Desenvolvimento da aprendizagem	B1-TQ-5: ““Nas aulas de grupo porque temos a perspetiva dos colegas e acho que é mais fácil aprender do que às vezes só com a stôra”	1
	B2. Trabalho conjunto	B2-TQ-11: “Porque é um trabalho em conjunto” B2-TQ-11: “A professora ia ajudando e estava a dar a matéria”	2

C. Debate	C1. Capacidade de ouvir	C1-TQ- “Estivemos a debater as opiniões de cada um” C1-TQ-7: “Porque era toda a gente a falar”	2
	C2. Conteúdos abordados	C2-TQ-6: “Por causa das políticas natalistas e anti natalistas, os seus prós e os seus contras”	1

Anexo 15. Transcrição das respostas dos alunos à questão 5.1. da entrevista de Geografia

5. Em qual das aulas achas que aprendeste menos?	
5.1. Justifica a tua opção.	
QQ-1	“Talvez na aula do debate porque a matéria já estava sabida e depois nós estivemos a debater, não aprendemos grande coisa.”
QQ-2	“Na aula do trabalho de grupo. Porquê num grupo as pessoas vão participar connosco, estamos só a fazer e não sabemos o que estamos a fazer. Estávamos só a escrever sobre um determinado assunto.”
QQ-3	“N aula do trabalho de grupo. Porque nas aulas de trabalho de grupo estávamos sempre a brincar.”
QQ-4	“A aula do trabalho de grupo porque havia muita agitação entre alguns grupos e depois não se consegue estar com atenção para termos o conhecimento.”
QQ-5	“Eu acho que às vezes nas aulas de debate...tipo...nalgumas aulas de debate tipo...às vezes há mais barulho. Esta aula, por acaso, até correu bem, mas algumas aulas de debate não correm muito bem.” E então em qual das aulas aprendeste menos? “Hum...talvez nas aulas das imagens em movimento.”
QQ-6	“Na aula do trabalho de grupo Porque não gostei da atividade.”
QQ-7	“Na aula dos vídeos porque não entendi”.
QQ-8	“Na aula do debate sobre a política natalista e anti natalistas porque falam todos uns por cima dos outros e não se percebe quase nada.”
QQ-9	“Trabalho de grupo porque foi à base de interpretar os documentos.”
QQ-10	“Trabalho de grupo. Porque foi à base de interpretar os documentos.”
QQ-11	“Aprendo todos os dias.”
QQ-12	“Na aula dos vídeos porque não percebia os vídeos.”
QQ-13	“Porque aprendi em todas.”
QQ-14	“Imagens fixas porque são só imagens lá postas e parece que não presto muita atenção e aprendo menos, tem mais facilidade”

Anexo 16. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 5.1. da entrevista de Geografia

5. Em qual das aulas achas que aprendeste menos?			
5.1. Justifica a tua opção.			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Debate	A1. Conteúdos lecionados	A1-QQ-1: “porque a matéria já estava sabida (...) não aprendemos grande coisa” A1-QQ-8: “porque era políticas natalistas e anti natalistas”	2
	A2. Nível de barulho	A1-QQ-5: “nalgumas aulas de debate há mais barulho” A1-QQ-8: “falam todos uns por cima dos outros e não se percebe quase nada”	2
B. Trabalho de grupo	B1. Atividade desenvolvida	B1-QQ-2: “Estamos só a fazer e não sabemos o que estamos a fazer” B1-QQ-6: “Não gostei da atividade” B1-QQ-9: “foi à base de interpretar documentos”	3
	B2. Nível de interesse/atenção	B1-QQ-3: “Porque estávamos a brincar” B1-QQ-4: “Porque há mais agitação entre alguns grupos e depois não se consegue estar com atenção”	2
Imagens	C1. Compreensão	C1-QQ-12: “ Não percebia os vídeos” C1-QQ-7: “ Era difícil de perceber o que era”	2

Anexo 17. Transcrição das respostas dos alunos à questão 6 da entrevista de Geografia

6. O que tu achas que aprendeste?	
QIQ-1	“Os contrastes, a economia dos países, os obstáculos ao desenvolvimento, o comércio internacional, as políticas <i>demográficas</i> .”
QIQ-2	“Coisas que não sabias e depois aprendeste nas aulas. Alguma coisa... Não fazia ideia de como era o mundo antes das aulas de geografia, porque não sabia que havia tantos contrastes de desenvolvimento. Não sabia que muitas pessoas atravessavam dificuldades de subnutrição, viviam com menos de um euro por dia.”
QIQ-3	“Os contrastes e os obstáculos.”
QIQ-4	“Aprendi bastante, coisas que não sabia que existiam como as guerras, os conflitos armados.”
QIQ-5	“De uma maneira geral percebi bem tudo. As notas falam por si.”
QIQ-6	“Sei lá, coisas relacionadas com o comércio internacional. Políticas Natalistas e anti natalistas.”
QIQ-7	“Os obstáculos ao desenvolvimento, o comércio internacional, a Lei da Oferta e da Procura.”
QIQ-8	“Aprendi várias coisas os fatores políticos, as catástrofes naturais e os fatores demográficos nos obstáculos ao desenvolvimento.”
QIQ-9	“Os contrastes de desenvolvimento, o comércio internacional e as políticas demográficas.”
QIQ-10	Não respondeu à questão.
QIQ-11	“Os obstáculos ao desenvolvimento porque revelava a gestão que os governos gerem o dinheiro não é igual e aprendi coisas sobre o comércio internacional.”
QIQ-12	“Os contrastes de desenvolvimento.”
QIQ-13	“Tudo o que era novo e do 9ºano.”
QIQ-14	“Aprendi muitas coisas.”

Anexo 18. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 6 da entrevista de Geografia

6. O que tu achas que aprendeste?			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Conteúdos abordados nas aulas	A1. Contrastes e obstáculos ao desenvolvimento	A1-QIQ-1: “Os contrastes (...) os obstáculos ao desenvolvimento.” A1-QIQ-2: “Não fazia ideia de como o mundo era antes das aulas de geografia, não sabia que havia tantos contrastes de desenvolvimento.” A1-QIQ-3: “Os contrastes e os obstáculos” A1-QIQ-7: “Os obstáculos ao desenvolvimento” A1-QIQ-8: “Aprendi várias coisas sobre os fatores políticos, as catástrofes naturais e os fatores demográficos nos obstáculos ao desenvolvimento.” A1-QIQ-9: “Os contrastes de desenvolvimento” A1-QIQ-11: “Os obstáculos ao desenvolvimento porque revelava a gestão que os governos...gerem o dinheiro não é igual.” A1-QIQ-12: “Os contrastes de desenvolvimento”	8
	A2. Políticas demográficas	A1-QIQ-1: “As políticas demográficas” A1-QIQ-6: “Políticas natalistas e anti natalistas.” A1-QIQ-9: “As políticas demográficas”	3

	A3. Comércio internacional	<p>A1-QIQ-1: “A economia dos países, o comércio internacional”</p> <p>A1-QIQ-6: “Coisas relacionadas com o comércio internacional”</p> <p>A1-QIQ-7: “O comércio internacional”</p> <p>A1-QIQ-9: “O comércio internacional”</p> <p>A1-QIQ-11: “Aprendi coisas sobre o comércio internacional”</p>	
	A4. Outras respostas	<p>A1-QIQ-5: “De uma maneira geral percebi bem tudo. As notas falam por si.”</p> <p>A1-QIQ-13: “Tudo o que era novo no 9ºano.”</p> <p>A1-QIQ-14: “Aprendi muitas coisas.”</p>	

Anexo 19. Transcrição das respostas dos alunos à questão 7 da entrevista de Geografia

7. Tens gostado das aulas de geografia?	
SX-1	“Sim, porque são diferentes do que estamos habituados. São dadas de maneira diferente.”
SX-2	“Muito porque a <i>stôra</i> aborda os assuntos de uma maneira mais eficaz e é mais...avançada. Tem melhores...Sei lá como vou dizer. Tem melhores...maneiras de abordar os assuntos.”
SX-3	Não respondeu a questão.
SX-4	“Porque as aulas são mais fixas e as estagiárias falam connosco como se tivessem a nossa idade e nós conseguimos compreender o que elas dizem”
SX-5	“Sim, são as melhores aulas. Porque há uma certa interação com os alunos por parte da professora estagiária que eu acho que é benéfica para a aprendizagem.”
SX-6	“Porque mostram a realidade do mundo.”
SX-7	“Tenho, porque aprendo muito.”
SX-8	“Sim, sim porque acho interessantes, compreensivas e a <i>stôra</i> faz várias atividades em que nós percebemos melhor.”
SX-9	“Sim, porque são interessantes porque fazemos atividades que não fazemos nas outras disciplinas.”
SX-10	“Sim, porque a professora dá bem as aulas.”
SX-11	“São aulas bem-estruturadas e nota-se que há claramente um grande esforço.”
SX-12	“Porque é mais divertido porque a professora tem uma maneira mais fácil de explicar.”
SX-13	“Sim, porque falamos, fazemos trabalhos em grupo.”
SX-14	“Sim, porque são diferentes das outras onde está só a professora a falar, só ouvir o professor a falar.”

Anexo 20. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 7 das entrevistas de Geografia

7. Tens gostado das aulas de História/Geografia?			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Aulas de geografia	A1. Diferentes das outras disciplinas	A1-SX-13: “Sim, porque falamos, fazemos trabalhos de grupo” A1-SX-14: “Sim, porque são diferentes das outras onde é sempre o professor a falar” A1-SX-1: “Sim, porque são dadas de modo diferente do que estamos habituados” A1-SX-9: “Sim, porque são interessantes fazemos atividades que não fazemos nas outras disciplinas.” A1-SX-8: “faz atividades em que percebemos melhor” A1-SX-11: “são aulas bem estruturadas”	6
	A2. Papel dos alunos	A2SX-13: “Sim, porque falamos, fazemos trabalhos de grupo”	1
	A3. Conteúdos temáticos	A3-SX-6: “Porque mostram a realidade do mundo” A3-SX-8: “Sim, porque são interessantes”	2
B. Professora de geografia	B1. Maneira de lecionar/explicar	B1-SX-2: “Muito, porque a <i>stôra</i> aborda os assuntos de maneira mais eficaz e avançada” B1-SX-5: “Porque há uma certa interação da professora estagiária com os alunos que é benéfica para a aprendizagem” B1-SX-12: “a professora tem uma maneira mais fácil de explicar”	3

Anexo 21. Transcrição das respostas dos alunos à questão 8 da entrevista de Geografia

8. Se tu fosses professor de geografia/História como darias a tua aula?	
ST-1	“Talvez da maneira em que os alunos têm um papel mais passivo porque é mais complicado dar as aulas em que os alunos falam mais, fazem a sua própria aula.”
ST-2	“Se eu fosse a professora fazia trabalhos mais ativos, onde todos participassem como trabalhos de grupo debate e assim.”
ST-3	“Não sei, ia perguntar à <i>stôra</i> , mas dava mais atividades aos alunos.”
ST-4	“Eu podia dar as minhas aulas de várias formas, como poderia num dia fazer aula de debate para saber a opinião de cada aluno, podia fazer trabalhos de grupo, aulas com imagens para não ser só falar, falar e ser tão chato.”
ST-5	“Tentava um equilíbrio entre as aulas tradicionais e com novas tecnologias.”
ST-6	“Usaria vídeos, fazia debates, jogos, sei lá.”
ST-7	“Igual às suas.”
ST-8	“Faria atividades, mas com alguma teoria que é para ficar na nossa mente e jogos também.”
ST-9	“Fazia atividades como jogos, trabalhos de grupo.”
ST-10	“Como a professora faz: utilizar power points, deixar os alunos falar porque a maioria dos professores nunca deixa.”
ST-11	“Deixava os alunos ser mais autónomos.”
ST-12	“Talvez da mesma maneira, mas com mais trabalhos de grupo.”
ST-13	“Como a <i>stôra</i> dá.”
ST-14	“Com mais atividades, mais trabalhos de grupo talvez.”

Anexo 22. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 8 da entrevista de Geografia

8. Se tu fosses professor de Geografia como darias a tua aula?			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Aulas	A1. Tipo de aulas	A1-ST-1: “da maneira em que os alunos têm um papel mais passivo porque é mais complicado dar as aulas em que os alunos falam mais, fazem a sua própria aula.” A1-ST-5: “Equilíbrio de aulas tradicionais com novas tecnologias” A1-ST-8: “Faria atividades, mas com alguma teoria para ficar na nossa mente”	3
	A2. Desenvolia mais atividades nas aulas	A2-ST-2: “Fazia trabalhos mais ativos, (...) trabalhos de grupo, jogos” A2-ST-6: “Usaria vídeos, jogos, faria debates.” A2-ST-10: “Utilizar Power Points” A2-ST-12: “Com mais trabalhos de grupo” A2-ST-3: “Dava mais atividades aos alunos”	5
	A3. Seguir modelo de um professor para dar as aulas	A3-ST-7: “Igual às suas” A3-ST-10: “Como a professora faz” A3-ST-12: “Talvez da mesma maneira” A3-ST-13: “Como a professora dá”	4
	A4. Papel ativo dos alunos na aula	A4-ST-3: “Dava mais atividades aos alunos” A4-ST-10: “Deixava os alunos falar porque a maioria dos professores não deixa” A4-ST-11: “Deixava os alunos serem mais autónomos”	3

Anexo 23. Transcrição das respostas dos alunos à questão 9 da entrevista de Geografia

9. Como professor o que não farias nas tuas aulas?	
OQ-1	“Ah tipo estar uma aula toda a passar no caderno as coisas sem estar tipo sequer a perceber o que estás a ler. Não, eu explicaria, mas não mandava passar tudo, quer dizer passava o que é para reter para o teste.”
OQ-2	“Hum...trabalhos de casa não gosto de trabalhos de casa.”
OQ-3	“Fichas de trabalho. Trabalhos de casa pedia.”
OQ-4	“Trabalhos de casa.”
OQ-5	“Não marcava trabalho de casa porque não ajudam à aprendizagem. As tardes já são ocupadas.”
OQ-6	“Eu não gosto muito de fazer fichas e trabalho de grupo, mas não sei se não faria porque isso é importante.”
OQ-7	“Mandar os alunos passar para o caderno.”
OQ-8	“Fichas de trabalho, copiar coisas do livro ou do quadro e também trabalhos de casa.”
OQ-9	“Nunca mandava os alunos copiar os alunos copiar do quadro e do livro porque mesmo que eu não goste de fazer tinha de fazer para ver se os alunos aprendiam.”
OQ-10	“Deixava os alunos falar, nunca os obrigava a calar.”
OQ-11	“Estar sempre a explicar a matéria aos alunos e não os deixar falar e ser secante.”
OQ-12	“Fichas de trabalho.”
OQ-13	“Estar a passar imagens fixas e os alunos não disserem nada, estarem só a escrever.”
OQ-14	“Aulas que fosse só eu a falar, imagens lá no quadro e só eu a falar, sem perguntar nada e mandar escrever e copiar coisas aos alunos”

Anexo 24. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 9 da entrevista de Geografia

9. Como professor que não farias nas tuas aulas?			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Atividades desenvolvidas	A1. Trabalhos de casa	A1-OQ-2: “trabalhos de casa” A1-OQ-5: “Não marcaria trabalho de casa porque não ajudam à aprendizagem.” A1-OQ-8: “trabalhos de casa.”	3
	A2. Fichas de trabalho	A1-OQ-3: “Fichas de trabalho.” A1-OQ-8: “Fichas de trabalho” A1-OQ-6: “Eu não gosto muito de fazer fichas” A1-OQ-12: “Fichas de trabalho”	4
	A3. Trabalhos de grupo	A1-OQ-6: “Eu não gosto muito de (...) trabalho de grupo”	1
	A4. Copiar do quadro e/ou do livro	A4-OQ-1: “ <i>estar uma aula toda a passar no caderno as coisas sem estar tipo sequer a perceber o que estás a ler.</i> ” A4-OQ-7: “Mandar os alunos passar para o caderno”. A4-OQ-8: “copiar coisas do livro ou do quadro” A4-OQ-9: “Nunca mandava os alunos copiar os alunos copiar do quadro e do livro” A4-OQ-13: “estarem só a escrever”	5
B. Papel dos alunos	B1. Papel passivo dos alunos	B1-OQ-10: “Deixava os alunos falar, nunca os obrigava a calar.” B1-OQ-13: “os alunos não disserem nada, estarem só a escrever.” B1-OQ-11: “Estar sempre a explicar a matéria aos alunos e não os deixar falar e ser secante.”	3

Anexo 25. Transcrição das respostas dos alunos à questão 2.1 da entrevista de História

<p>2. Do tipo de aulas referidas na pergunta 1 indica em qual aprendes mais (as assinalas na primeiro ou na segunda opção).</p> <p>2.1. Justifica a tua opção.</p>	
PQH-1	“Opção dois, porque desta forma eu não me distraio o que se reflete numa melhor aprendizagem.”
PQH-2	“Segunda opção porque assim aprendemos mais e temos mais desenvolvimento da matéria.”
PQH-3	“A segunda opção porque não tens de ouvir tanto o professor”
PQH-4	“A segunda porque o professor explica, mas dá oportunidades de demonstrarmos o que aprendemos durante a aula.”
PQH-5	“Gosto mais das aulas onde os alunos interagem mais com os professores porque assim como os alunos estão em atividades estão mais atentos e a perceber mais o que estão a falar.”
PQH-6	“A segunda talvez porque os alunos interagem mais com os colegas e com o próprio professor também”
PQH-7	“A segunda opção porque é mais divertido.”
PQH-8	“A segunda opção porque nos entendemos melhor a matéria e retemos melhor a matéria.”
PQH-9	“A segunda porque acho que se aprende melhor quando se faz atividades do que quando os professores explicam oralmente e depois acaba por se tornar um bocado aborrecido e não se apanha tudo.”
PQH-10	“Porque interpretamos as imagens e temos a liberdade de exprimir mais a nossa opinião”
PQH-11	“Nas aulas de História prefiro aulas onde o professor explica a matéria e o papel dos alunos é mais passivo em geografia prefiro aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de uma forma mais autónoma através de atividades que o professor propõe porque é uma disciplina mais prática”
PQH-12	“Aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de uma maneira mais autónoma. É a maneira que o professor tem mais possibilidades de interagir com os alunos”
PQH-13	“Aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de uma forma mais autónoma através de atividades que o professor propõe porque a professora

	manda-nos fazer trabalhos de grupo, desenvolver a nós próprios e depois ela própria vê a nossa opinião e diz se está certo ou se está mal”
PQH-14	“Aulas onde os alunos desenvolvem a sua aprendizagem de uma forma mais autónoma através de atividades que o professor propõe porque aprendo eu a fazer as coisas a experimentar, acho que assim aprendemos mais.”

Anexo 26. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 2.1 da entrevista de História

<p>2. Do tipo de aulas referidas na pergunta 1 indica em qual aprendes mais (as assinalas na primeiro ou na segunda opção).</p> <p>2.1. Justifica a tua opção.</p>			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
<p>A. Relação entre o tipo de aula e a aprendizagem em obtida</p>	<p>A1. Aprendizagem</p>	<p>A1-PQH-1: “Porque desta forma eu não me distraio o que se reflete numa melhor aprendizagem.”</p> <p>A1-PQH-2: “Porque assim aprendemos mais e temos mais desenvolvimento da matéria.”</p> <p>A1-PQH-5: “a perceber mais o que estão a falar.”</p> <p>A1-PQH-8: “Porque nos entendemos melhor a matéria e retemos melhor a matéria.”</p> <p>A1-PQH-9: “Acho que se aprende melhor quando se faz atividades do que quando os professores explicam oralmente”</p> <p>A1-PQH-14: “acho que se aprende melhor quando se faz atividades do que quando os professores explicam oralmente</p>	<p>6</p>
	<p>A2. Motivação</p>	<p>A2-PQH-3: “A segunda opção porque não tens de ouvir tanto o professor.”</p> <p>A2- PQH-7: “A segunda opção porque é mais divertido.”</p> <p>A2-PQH-9: “Quando os professores explicam oralmente e depois acaba por se tornar um bocado aborrecido.”</p>	<p>3</p>
	<p>A3. Atenção</p>	<p>A3-PQH-1: “Porque eu não me distraio”</p> <p>A3-PQH-5: “Como os alunos estão em atividades estão mais atentos.”</p>	<p>2</p>

	A4. Participação	A4-PQH-4: “Dá oportunidades de demonstrarmos o que aprendemos durante a aula.” A4-PQH-10: “Temos a liberdade de exprimir a nossa opinião”	2
	A5. Interação	A5-PQH-5: “Gosto mais das aulas onde os alunos interagem mais com os professores.” A5-PQH-6: “Interagem com os colegas e com o próprio professor também” A5-PQH-12: “É a maneira que o professor tem mais possibilidades de interagir com os alunos”	3
	A6. Autonomia	A6-PQH-13: “Porque aprendo eu a fazer as coisas a experimentar” A6-PQH-14: “Manda-nos fazer trabalhos de grupo, desenvolver a nós próprios”	2

Anexo 27. Transcrição das respostas dos alunos à questão 3.1 da entrevista de História

3.Das três aulas referidas a seguir, qual a que gostaste mais?	
3.1. Justifica a tua opção.	
SQH-1	“As causas da Segunda Guerra Mundial porque aprendi as causas de um assunto do qual já tinha conhecimento mas não fazia ideia o porquê de ter acontecido.”
SQH-2	“Gostei mais da Guerra porque era trabalho de grupo e gostei menos da Guerra Fria porque era interpretar documentos.”
SQH-3	“Nenhuma porque eu não gosto de História.”
SQH-4	“Causas da Guerra porque ao demonstrar as imagens nós sabemos o que se passou e mostra o que temos de saber sobre o que temos de saber nessa altura.”
SQH-5	“A primeira porque havia mais interação entre os alunos e a professora. As imagens e os vídeos facilitam a aprendizagem.”
SQH-6	“A primeira porque tinha várias imagens que nos explicavam bem como foi a guerra e também percebi bem.”
SQH-7	“A segunda Guerra mundial no trabalho de grupo porque falei do Japão.”
SQH-8	“As causas da guerra porque resumia de uma maneira compreensível e tinha imagens e vídeos e entende-se melhor.”
SQH-9	“As fases da guerra porque foi o trabalho em grupo e dava mais para nos exprimirmos oralmente e depois tínhamos de explicar o nosso trabalho às outras pessoas.”
SQH-10	“A primeira opção, as causas da guerra porque tinha um pouco de tudo: interpretar imagens, vídeos, questões da aula.”
SQH-11	“Causas da Segunda Guerra Mundial porque tinha imagens e vídeo e é mais interessante do que estar a ler documentos.”
SQH-12	“Guerra fria porque é uma guerra que eu sabia pouco dela e gostei de interpretar documentos.”
SQH-13	“Gostei de todas, em todas elas aprendia sempre alguma coisa do que aconteceu, mesmo que não seja de agora, é dos antepassados e é bom sempre saber alguma coisa dos antepassados, do que aconteceu.”
SQH-14	“Nas fases da guerra no trabalho de grupo porque quando trabalhamos em grupo e mais divertido temos mais pessoas a fazer uma coisa e aprende-se mais em grupo do que sozinho.”

Anexo 28. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 3.1 da entrevista de História

3. Das três aulas referidas a seguir, qual a que gostaste mais?			
3.1. Justifica a tua opção.			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Imagens	A1. Compreensão	A1-SQH-1: “Porque aprendi.” A1-SQH-5: “As imagens e os vídeos facilitam a aprendizagem.” A1-SQH-6: “A primeira, porque as imagens explicam bem como foi a guerra e também percebi bem.” A1-SQH-8: “Tinha imagens e vídeos e entende-se melhor.”	4
	A2. Valor da imagem	A2-SQH-10: “Porque tinha um pouco de tudo: interpretar imagens, vídeos.” A2-SQH-4: “Porque ao mostrar as imagens nós sabemos o que se passou.”	2
	A3. Interação	A3-SQH-5: “A primeira porque havia mais interação entre os alunos e a professora.”	1
	A4. Motivação	A4-SHQ-11: “Porque tinha imagens e vídeo e é mais interessante.”	1
B. Trabalho de grupo	B1. Motivação	B1-SQH-2: “Gostei mais da Guerra porque era trabalho de grupo.” B1-SQH-7: “A segunda Guerra mundial no trabalho de grupo porque falei do Japão.” B1-SQH-14: “É mais divertido.”	3
	B2. Compreensão	B2-SQH-14: “Aprende-se mais em grupo do que sozinho.”	1
	B3. Participação	B3-SQH-9: “Dava mais para nos exprimirmos oralmente e depois tínhamos de explicar o nosso trabalho às outras pessoas”	1

C. Análise de documentos escritos	C1. Motivação	C1-SQH-12: “Guerra fria porque é uma guerra que eu sabia pouco dela e gostei de interpretar documentos.”	1
D. Nenhuma das opções assinaladas	D1. Outras	D1-SQH-3: “Nenhuma porque eu não gosto de História.” D1-SQH-13: “Gostei de todas, em todas elas aprendia sempre alguma coisa do que aconteceu”	

Anexo 29. Transcrição das respostas dos alunos à questão 4.1 da entrevista de História

4. Em qual das aulas consideras que aprendeste mais?	
4.1. Justifica a tua opção.	
TQH-1	“Causas da segunda guerra mundial por como já tinha referido, aprendi o porque da guerra coisa que desconhecia.”
TQH-2	“No trabalho de grupo aprendemos sempre mais com mais ideias dos colegas.”
TQH-3	“Aprendi o que aconteceu na Segunda Guerra Mundial”
TQH-4	“A primeira porque estava a ver.”
TQH-5	“A primeira porque havia mais interação entre os alunos e a professora. As imagens e os vídeos facilitam a aprendizagem.”
TQH-6	“A primeira porque tinha várias imagens que nos explicavam bem como foi a guerra e também percebi bem.”
TQH-7	“A segunda Guerra mundial no trabalho de grupo porque falei do Japão.”
TQH-8	“As causas da guerra porque resumia de uma maneira compreensível e tinha imagens e vídeos e entende-se melhor.”
TQH-9	“A primeira porque a professora mostrou vários documentos em vídeos, imagens que mostravam as causas da Guerra.”
TQH-10	“Porque se explica melhor como foi a guerra, quais as causas e tudo”
TQH-11	“Nas causas da Guerra porque tinha vídeos e imagens e assim é mais fácil de aprender”
TQH-12	“Guerra fria porque é uma guerra que eu sabia pouco dela e gostei de interpretar documentos”
TQH-13	“Aprendi em todas, em todas aprendi alguma coisa, nunca ia para casas sem saber nada. Ou aprendia coisas novas ou as que sabia mas mais esclarecidas”
TQH-14	“Em todas, aprende-se em todas.”

Anexo 30. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 4.1 da entrevista de História

4. Em qual das aulas consideras que aprendeste mais? 4.1. Justifica a tua opção.			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Imagens	A1. Compreensão	A1-TQH-1: “Aprendi o porque da guerra coisa que desconhecia.” A1-TQH-3: “Aprendi o que aconteceu na Segunda Guerra Mundial” A1-TQH-4: “A primeira porque estava a ver.” A1-TQH-5: “As imagens e os vídeos facilitam a aprendizagem.” A1-TQH-6: “Porque tinha várias imagens que nos explicavam bem como foi a guerra e também percebi bem.” A1-TQH-8: “Tinha imagens e vídeos e entende-se melhor.” A1-TQH-9: “Porque a professora mostrou vários documentos em vídeos, imagens” A1-TQH-10: “Porque se explica melhor como foi a guerra, quais as causas e tudo” A1-TQH-11: “Porque tinha vídeos e imagens e assim é mais fácil de aprender”	9
	A2. Interação	A2-TQH-5: “porque havia mais interação entre os alunos e a professora.”	1
	B1. Aprendizagem	B1-TQH-2: “Aprendemos sempre mais com as ideias dos colegas”	1
B. Trabalho de grupo	B2. Motivação	B2-TQH-7: “Trabalho de grupo porque falei do Japão.”	1

C. Análise de documentos escritos	C1. Motivação	C1-TQH-12: “Guerra fria porque é uma guerra que eu sabia pouco dela e gostei de interpretar documentos.”	1
------------------------------------------	----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------

Anexo 31. Transcrição das respostas dos alunos à questão 5.1 da entrevista de História

5. Em qual das aulas achas que aprendeste menos?	
5.1. Justifica a tua opção.	
QQH-1	“Guerra fria
QQH-2	“Gostei menos da Guerra Fria porque era interpretar documentos.”
QQH-3	“A Guerra Fria porque não compreendia muito bem, não entendia os documentos.”
QQH-4	“Trabalho de grupo. Há muita confusão e depois os grupos não estão sempre em sintonia.”
QQH-5	“A última, porque era mais maçador analisar documentos e mapas. Era um bocado maçador.”
QQH-6	“Talvez nos documentos, nem é não perceber mas sei lá professora acabava por cortar o raciocínio um bocado. Era aborrecido.”
QQH-7	“Na Guerra fria porque era secante os documentos.”
QQH-8	“Porque era muito maçado a matéria da guerra fria escrevendo documentos analisar documentos.”
QQH-9	“Na guerra fria porque era analisar muitos documentos.”
QQH-10	“Acho que nenhuma aprendi um pouco de tudo.”
QQH-11	“Gostei de todas, mas menos da Guerra fria porque foi mais difícil de entender, tinha muitos documentos.”
QQH-12	“As causas da Segunda Guerra Mundial porque foi uma matéria que deu um bocadito mais trabalho e demorou um pouco mais.”
QQH-13	“Tive mais dificuldades em interpretar documentos, mas acho que não fui só eu, mas a turma toda.”
QQH-14	“Aprendi em todas, porque em todas eu aprendia sempre alguma coisa.”

Anexo 32. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 5.1 da entrevista de História

5. Em qual das aulas achas que aprendeste menos?			
5.1. Justifica a tua opção.			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Análise de documentos escritos	A1. Interpretação/Compreensão	A1-QQH-2: “Porque era interpretar documentos.” A1-QQH-3: “Porque não compreendia muito bem, não entendia os documentos” A1-QQH-9: “Porque era analisar muitos documentos” A1-QQH-11: “Porque foi mais difícil de entender” A1-QQH-13: “Tive dificuldades em interpretar documentos”	5
	A2. Motivação	A2-QQH-5: “Porque era mais maçador analisar documentos.” A2-QQH-6: “Era aborrecido.” A2-QQH-7: “Na Guerra fria porque era secante os documentos.” A2-QQH-8: “Porque era muito maçado.”	4
B. Imagens	B1. Motivação	B1-QQH-12: “As causas da Segunda Guerra Mundial porque foi uma matéria que deu um bocadito mais trabalho e demorou um pouco mais”	1

Anexo 33. Transcrição das respostas dos alunos à questão 6 da entrevista de História

6. O que tu achas que aprendeste?	
QIQH-1	“Aprendi as causas da Segunda Guerra mundial e como decorreu este trágico acontecimento.”
QIQH-2	“Aprendi mais sobre como começa uma guerra, as causas e os objetivos que eles tinham a cumprir.”
QIQH-3	“Sim, aprendi o que aconteceu na Segunda Guerra Mundial”
QIQH-4	“Não sabia que tinha existido uma guerra fria e quem eram os países envolvidos na Segunda Guerra Mundial não sabia as causas nem os porquês.”
QIQH-5	“As causas da guerra, as características da guerra, as datas, os problemas que causaram as guerras.”
QIQH-6	“As causas da Segunda Guerra Mundial, A Segunda Guerra Mundial, o que houve após a Segunda Guerra mundial, a Guerra Fria não sabia nada disso.”
QIQH-7	“Muita coisa sobre a guerra.”
QIQH-8	“Aprendi tudo sobre a Segunda Guerra mundial e as causas da segunda guerra mundial também.”
QIQH-9	“As fases da guerra e as causas”
QIQH-10	“As causas da guerra”
QIQH-11	“As causas da Guerra, mas também aprendi mais coisas”
QIQH-12	“As causas da Guerra e a Guerra fria.”
QIQH-13	Não respondeu à questão.
QIQH-14	“Causas da guerra, fases da guerra, coisas sobre a segunda guerra mundial, os prós guerra e a guerra fria”

Anexo 34. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 6 da entrevista de História

6. O que tu achas que aprendeste?			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Conteúdos abordados nas aulas de História	A1. Segunda Guerra Mundial	A1-QIQH-1: “Aprendi as causas da Segunda Guerra mundial e como decorreu este trágico acontecimento.” A1-QIQH-2: “Aprendi mais sobre como começa uma guerra, as causas e os objetivos.” A1-QIQH-3: “Sim, aprendi o que aconteceu na Segunda Guerra Mundial.” A1-QIQ-4: “quem eram os países envolvidos na Segunda Guerra Mundial não sabia as causas nem os porquês.” A1-QIQ-5: “As causas da guerra, as características da guerra, as datas, os problemas que causaram as guerras.” A1-QIQ-6: “As causas da Segunda Guerra Mundial, A Segunda Guerra Mundial.” A1-QIQ-7: “Muita coisa sobre a guerra.” A1-QIQ-8: “Aprendi tudo sobre a Segunda Guerra mundial e as causas.” A1-QIQ-9: “As fases da guerra e as causas.” A1-QIQ-10: “As causas da guerra.” A1-QIQ-11: “As causas da Guerra, mas também aprendi mais coisas.” A1-QIQ-12: “As causas da Guerra.”	12
	A2. Guerra Fria	A2-QIQH-4: “Não sabia que tinha existido uma Guerra Fria.” A2-QIQH-6: “A Guerra Fria não sabia nada disso.” A2-QIQH-12: “A Guerra Fria.”	

		A2-QIQH- 14: “A guerra fria.”	
--	--	--------------------------------------	--

Anexo 35. Transcrição das respostas dos alunos à questão 7 da entrevista de História

7. Tens gostado das aulas de História?	
SXQH-1	“Sim, muito mesmo.
SXQH-2	“São muito construtivas e tem muita variedade de recursos.”
SXQH-3	“Muito.”
SXQH-4	“Tenho porque tenho aprendido bastantes coisas, coisas que não sabia.”
SXQH-5	“As matérias são interessantes, a guerra fria e a segunda guerra mundial são matérias que eu gosto e também porque as aulas têm um bom clima.”
SXQH-6	“Sim, tenho gostado mais das suas porque tem outro método menos aborrecido.”
SXQH-7	“Sim, porque aprendo.”
SXQH-8	“Sim, porque eram esclarecedoras e eram menos maçudas, fazíamos trabalhos de grupo.”
SXQH-9	“Sim, porque tem-se aprendido através de trabalhos e da mostra de documentos e porque se realizam muitas atividades.”
SXQH-10	“Quando é a professora sim.”
SXQH-11	“Sim.”
SXQH-12	“Sim.”
SXQH-13	“Tenho de todas elas porque é divertido e <i>stôra</i> sabe explicar bem a matéria.”
SXQH-14	“Sim porque são aulas mais dinâmicas, fazemos mais coisas em vez de ser só sempre a mesma aula.”

Anexo 36. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 7 da entrevista de História

7. Tens gostado das aulas de História?			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Aulas de História	A1. Metodologia	A1-SXQH-2: “São muito construtivas.” A1-SXQH-6: “Porque tem outro método menos aborrecido.” A1-SXQH-14: “São dadas de maneira mais dinâmica.”	3
	A2. Atividades	A2-SXQH-9: “Sim, porque se realizam muitas atividades.” A2-SXQH-9: “Porque fazemos muitas atividades.” A2-SXQH-14: “Porque fazemos mais coisas em vez de ser sempre a mesma aula.”	3
	A3. Recursos	A3-SXQH-2: “Tem muita variedade de recursos.”	1
	A4. Professora	A4-SXQH-6: “Tenho gostado mais das suas” A4-SXQH-10: “Quando é a professora, sim.” A4-SXQH-13- “A <i>stôra</i> sabe explicar bem a matéria.”	3
	A5. Motivação	A5-SXQH-5: “As matérias são interessantes, são matérias que eu gosto.” A5-SXQH-5: “Porque têm um bom clima.” A5-SXQH-6: “Porque tem outro método menos aborrecido.” A5-SXQH-8: “Eram menos maçudas.”	4

	A6. Aprendizagem	A6-SXH-4: “Tenho porque tenho aprendido bastantes coisas, coisas que não sabia.”	1
--	-------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------	----------

Anexo 37. Transcrição das respostas dos alunos à questão 8 da entrevista de História

8. Se tu fosses professor de geografia/História como darias a tua aula?	
STQH-1	“Se fosse professor tentaria fazer com que os alunos se debatessem sobre assuntos do nosso dia-a-dia, cultura geral e acontecimentos históricos sempre que possível.”
STQH-2	“Da mesma maneira.”
STQH-3	“Utilizaria fichas de trabalho para eles trabalharem e escrever.”
STQH-4	“Daria a minha aula com bastante informação, imagens, muitos documentos para os alunos analisarem.”
STQH-5	“Através de imagens, vídeos e de documentos mais interativos com testemunhos das pessoas que passaram pela História mesmo.”
STQH-6	“Daria do género um Power Point com imagens que mostrassem bem aos alunos como aconteceu a Guerra.”
STQH-7	“Igual às suas.”
STQH-8	“Daria com trabalhos de grupo, vídeos, documentos, mas poucos.”
STQH-9	“Mostrando vídeos e fazendo jogos.”
STQH-10	“Igual à <i>stôra</i> .”
STQH-11	“Com mais vídeos e imagens.”
STQH-12	“Daria as minhas aulas a passar vídeos, fazer trabalhos de grupo e assim.”
STQH-13	“Tinha dado como a <i>stôra</i> gosta, da maneira que a <i>stôra</i> dá, explicar bem.”
STQH-14	“Iguais às da professora.”

Anexo 38. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 8 da entrevista de História

8. Se tu fosses professor de geografia/História como darias a tua aula?			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Aulas	A1. Seguir um modelo	A1-STQH-2: “Da mesma maneira.” A1-STQH-7: “Igual às suas” A1-STQH-10: “Igual à <i>stôra</i> ” A1-STQH-13: “Tinha dado como a <i>stôra</i> ” A1-STQH-14: “Iguais às da professora”	5
	A2. Recursos audiovisuais	A2-STQH-4: “imagens” A2-STQH-5: “Através de imagens, vídeos e de documentos ais interativos” A2-STQH-6: “Daria do género um Power Point com imagens que mostrassem bem aos alunos” A2-STQH-8: “vídeos” A2-STQH-9: “Mostrando vídeos e fazendo jogos.” A2-STQH-10: “Com mais vídeos e imagens.”	6
	A3. Atividades	A3-STQH-1: “tentaria fazer com que os alunos se debatessem sobre assuntos do nosso dia-a-dia, cultura geral e acontecimentos históricos” A3-STQH-3: “Utilizaria fichas de trabalho para eles trabalharem e escrever.”	5

		<p>A3-STQH-4: “Daria a minha aula com bastante informação, muitos documentos para os alunos analisarem.</p> <p>A3-STQH-8: “Daria com trabalhos de grupo, documentos, mas poucos.”</p> <p>A3-STQH-12: “Fazer trabalhos de grupo e assim.”</p>	
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Anexo 39. Transcrição das respostas dos alunos à questão 9 da entrevista de História

9. Como professor o que não farias nas tuas aulas?	
OQH-1	“Eu não daria aulas chatas comigo a falar e os meus alunos, sem ouvirem nada que eu estaria a dizer, a mexerem nos seus lápis e borrachas.”
OQH-2	“Trabalhos de casa e não dava testes.”
OQH-3	“Mostrar vídeos aos alunos.”
OQH-4	“Trabalhos de casa e também não chateava os alunos”
OQH-5	“Nunca mandaria fazer trabalhos muito escritos porque depois esses trabalhos nunca são acabados e tornam-se um bocado inúteis.”
OQH-6	“Analisar documentos, escrever muito e mandar trabalhos de casa”
OQH-7	“Trabalhos de casa.”
OQH-8	“Não faria fichas de trabalho sobre a matéria e também trabalhos de casa.”
OQH-9	“Nunca faria fichas.”
OQH-10	“Fichas, quando são necessárias sim, mas todos os dias não.”
OQH-11	“Trabalhos de grupo”
OQH-12	“Mandar copiar as coisas do quadro, trabalhos de casa e fichas de trabalho.”
OQH-13	“Mandar tpc porque se a aula foi bem esclarecedora não era preciso mandar tpc e interpretar documentos.”
OQH-14	“Mandar os alunos copiar alguma coisa só do quadro e dar aulas só eu a falar.”

Anexo 40. Análise de conteúdo – Unidades de registo questão 9 da entrevista de História

9. Como professor o que não farias nas tuas aulas?			
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Atividades desenvolvidas nas aulas	A1. Fichas de trabalho	A1-OQH-8: “Fichas de trabalho” A1-OQH-9: “Fichas de trabalho” A1-OQH-10: “Fichas de trabalho” A1-OQH-12: “Fichas de trabalho”	4
	A2. Escrita	A2-OQH-2: “Escrever muito” A2-OQH-14: “Mandar os alunos copiar alguma coisa do quadro” A2-OQH-5: “Trabalhos muito escritos”	3
	A3. Análise de documentos	A3-OQH-6: “Analisar documentos” A3-OQH-13: “Interpretar documentos.”	2
	A4. Outras	A3-OQH-14: “Dar aulas só eu a falar” A3-OQH-2: “Não dava testes.” A3-OQH-3: “Mostrar vídeos” A3-OQH-4: “Não chateava os alunos.” A3-OQH-1: “Eu não daria aulas chatas comigo a falar e os meus alunos, sem ouvirem nada que eu estaria a dizer.”	5
	A5. Trabalhos de casa	A5-OQH-2: “Trabalhos de casa” A5-OQH-4: “Trabalhos de casa” A5-OQH-6: “Trabalhos de casa”	8

		A5-OQH-7: “Trabalhos de casa” A5-OQH-8: “Trabalhos de casa” A5-OQH-12: “Trabalhos de casa” A5-OQH-13: “Tpc [Trabalhos de casa] ”	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--